



Magazine RD&I
 Marymount

Índice

La escuela como organización educativa y el concepto administrativo de organización	1
Descubriendo el futuro de nuestras hijas mediante la innovación	3
“Neurodiversidad” en el Colegio Marymount	5
La importancia de generar seguridad emocional en el aula	7
Critical Pedagogy: A Post Method Approach To Teaching	9
Palabras perdidas, cosecha del año 1968	11
Hay que volar cómo Ícaro	13
Théâtre d’improvisation en classe de Français langue étrangère	15
Reflexión Epistemológica: una base para la Construcción Curricular	18
Hablemos de tu familia	21
L1 in the L2 classroom: Blurring the boundaries between languages	22
Dance. A Power to change lives.	25
What Does The Science Department Do?	27
Valor de Conocimiento	30



La escuela como organización educativa y el concepto administrativo de organización



Catalina Guzmán Urrea

Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Matemáticas de la Universidad de la Salle. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura. Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Rectora del Colegio Marymount.

Las organizaciones están formadas por un cierto número de personas que se han reunido con finalidades explícitas para conseguir ciertos objetivos. Su funcionamiento requiere un conjunto de normas y procedimientos que definan y regulen las relaciones entre los miembros, las competencias de cada uno y el nivel de responsabilidad que les corresponde. Las organizaciones encuentran su desarrollo desde la perspectiva del cambio, de allí su dinámica, su acción de organizar y su administración que se van adecuando en una relación en las exigencias del contexto. Según Morín (1998, p.57) el concepto de organización se aplica más a los sistemas vivientes y se relaciona con dos rasgos centrales: la neguentropía, o la capacidad de los sistemas de contrarrestar la tendencia a la entropía (disipación o pérdida de energía debido al desorden), y la autoorganización, o capacidad de mantener el conjunto, aún a pesar de la debilidad de los componentes; es decir, de reorganizarse dándose autonomía al mismo tiempo que el sistema autoorganizador se desprende del ambiente y se distingue de él, y de allí su autonomía y su individualidad.

Estas agrupaciones que se desarrollan de manera sistémica y que están enfocadas al logro de sus objetivos organizacionales se comportan de manera individual, con una identidad propia construida por su normatividad y sus prácticas en el día a día, donde es nutrida por las relaciones entre sus pares y por la interacción con el entorno. Como lo refieren Barrera, Rodríguez y Bedoya (1991, p.51) la identidad es todo aquello que distingue a la organización como singular y diferente de las demás... Toda organización tiene una identidad que se define como invariable en el sentido de que su transformación implica la aparición de una nueva organización; en otras palabras, si se cambia la identidad, cambia la organización.

Estos sistemas que tienen la capacidad de autorregularse debido a la interacción entre sus diferentes áreas o unidades, permite que su estructura sea dinámica y jerarquizada con el fin de alcanzar sus metas organizacionales; en este sentido Miller (1978, p.16) da una definición al respecto: “Un sistema es un conjunto de unidades en interacción, donde dichas unidades mantienen relaciones entre sí. La palabra “conjunto” implica que estas unidades poseen propiedades comunes. Estas propiedades comunes son esenciales si las unidades interactúan o mantienen relaciones”. Además esas unidades poseen y mantienen su individualidad – especificidad.

Pero no se puede dejar atrás el presupuesto que toda organización está conformada por seres humanos, que le dan su toque de subjetividad a las relaciones que allí se entretienen, como lo menciona el profesor Canadiense J. F Chanlat (1994, p.329) “el universo de la organización es uno de los campos donde precisamente se puede observar, a la vez, esa subjetividad en acción y esa actividad de la reflexión inherentes a la experiencia que la humanidad concreta tiene del mundo”. Es desde este punto de vista que se puede hacer una lectura de la organización como un lugar donde confluyen diferentes aspectos, humanos y técnicos, que caracterizan su funcionamiento; donde las tensiones, los conflictos, la paradoja, la incertidumbre, la ambigüedad, las desigualdades y las contradicciones son insumos que alimentan su devenir en el tiempo; es así como se convierte en “universos culturales” (Chanlat, 1994) con una configuración singular que influye y regula en los comportamientos individuales y colectivos.

En este punto se puede afirmar que la escuela, como la formadora de esa humanidad a la que hace referencia Chanlat, entra también, dentro de esta definición de organización. Esta postura que reconoce a la escuela como una organización, se retoma desde el análisis organizacional, donde se afirma que dicho concepto tiene un relativo marco de autonomía y de acción en el cual son determinantes sus componentes y dinámicas organizacionales.

Entonces, si la palabra organización es entendida como una “unidad social creada con la intención de alcanzar unas metas específicas” (Muñoz y Román), la escuela se puede enmarcar en las organizaciones sociales en general. La escuela tiene unos objetivos pedagógicos y metas claramente determinados por la sociedad que le encomienda la educación y la formación. Por otra parte la escuela posee los elementos constituyentes de una organización, veamos:

- Está formada por personas: estudiantes, profesores, administrativos, etc. Se constituyen en comunidad educativa.
- Orientada hacia fines y objetivos educativos.
- Posee funciones diferentes que le asigna la sociedad en la que está enmarcada o el grupo social que la creó.

Pero además, las escuelas tienen otras características específicas que las hacen diferenciarse de los demás tipos de organizaciones. Muchas de esas características vienen dadas por los aspectos normativos, por la edad de sus usuarios (comunidad educativa), por las tensiones que se tejen, las relaciones de poder que se viven, por el contexto en el que se desenvuelven, por los fines que persiguen y por el acumulado de saber pedagógico.

Desde una mirada antropológica educativa estas características que son la base de las organizaciones educativas, se pueden delimitar desde los nuevos interrogantes, perspectivas y temas abordados dentro de la ciencia de la educación, como lo plantea Christopher Wulf (2004, p.9) la antropología de la educación incluye también la reflexión sobre la competencia y los límites de su propio saber; analiza las dificultades que surgen para una autodefinición del hombre y la educación por la desaparición de los puntos de referencia universal.

Desde esta perspectiva antropológica de la organización, se puede afirmar que la escuela también cumple un papel, además de educativo, de gestión desde un enfoque más administrativo, donde se entrelazan estructuras de poder que la manejan y la consolidan en el tiempo, dándole un sello único, que es la base de su cultura organizacional. Una gestión que viene enmarcada por una historia particular de cada sujeto y de los grupos, pero que es alimentada en el día a día por las vivencias colectivas de dicha organización, sin olvidar su razón de ser. Esta gestión educativa se aleja un poco de la gestión netamente administrativa.

Es así como, más allá de la formalidad que tiene la palabra “organización” desde el punto de vista administrativo, la escuela, como organización educativa, es un lugar donde confluyen subjetividades, formalidades,

intereses y poderes, en fin, un sinnúmero de aspectos que no se pueden delimitar desde una mirada netamente organizacional. Como lo expone Ball (1994) las escuelas son lugares donde la influencia interpersonal, el compromiso y las negociaciones entre bastidores llegan a ser tan importantes como los procedimientos formales y las reuniones oficiales. Las escuelas son, de hecho, campos de disputa ideológica más que burocracias abstractas y formales. La micropolítica descubre el “lado oscuro” de la organización e implica la lucha para imponer la definición de la escuela. El liderazgo por consiguiente, se convierte en una cuestión de habilidad política: los directores son actores estratégicos que adoptan estilos o aspectos particulares de sí mismos a fin de liderar la organización; el poder surge del diálogo; las conversaciones y su control son de fundamental importancia.

Es aquí, desde esta concepción, donde se encuentra el aspecto diferenciador de la escuela como organización educativa con el concepto administrativo de organización.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Temas de Educación. Paidós.
- Barrera, E. L; Rodríguez; J. E; Bedoya, J. (1991). Aproximaciones teóricas a los conceptos de organización e institución.
- Chanlat, J F. (1994). *Hacia una antropología de la organización. Gestión y Política Pública*, vol III, núm 2.
- Miller, J.G. (1978). *Living systems*. Nueva York: McGraw Hill.
- Morín, É. (1993). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid.
- Wulf, C. (2004). *Antropología de la Educación*. Idea Educación, España. ■

Descubriendo el futuro de nuestras hijas mediante la innovación



Carlos Andrés Jaramillo Abad

Ingeniero de Sistemas con Maestría en Innovación

Coordinador de Innovación en Sura

Experiencia laboral: apasionado por la innovación y el emprendimiento, con experiencia en el desarrollo de estrategias y proyectos de innovación en organizaciones como (Sura y Argos). Emprendedor en temas de gestión del conocimiento, economía colaborativa y crowdfunding en Colombia y USA. Voluntario en el desarrollo de temas de investigación y emprendimiento para jóvenes y adultos en varias fundaciones de la ciudad de Medellín.

Desde muy pequeño recuerdo con agrado los capítulos de Plaza Sésamo (Sesame Street), ha sido realmente increíble ver cómo el concepto original que sus fundadores tomaron desde un principio de tratar de solucionar la necesidad de un grupo de personas. ¿Cómo podemos disminuir la brecha entre los niños que van a preescolar con aquellos que no pueden?, al comienzo sus creadores no tenían claro cómo hacerlo y empezaron creando contenidos para apoyar el aprendizaje de las competencias literarias de los niños, y después de un periodo de experimentación lograron identificar que la mejor forma de hacerlo, consistía en utilizar la televisión como canal y poner Muppets para difundir los contenidos y crear la nueva generación de personas que aprenden. (Cooney, 1966). Hoy en día tengo mucho que agradecerle a las horas invertidas viendo estos programas, como parte de mi formación. Volviendo al presente, todo ha cambiado totalmente, hoy estamos ante una bifurcación bastante poderosa en la manera que todo el mundo opera, apalancada por la innovación y la tecnología; nuestras hijas y familias están ante un reto bastante exigente para los modelos de educación de cómo formar una nueva generación, con reglas de juego que muchos aún no han descubierto; y más aún cuando el mundo vive una llamada “Economía de Innovación” donde las personas valoran más el hacer que el saber; esto se evidencia en un mundo donde si quieres una respuesta realizas una búsqueda en Google usando tu teléfono, las empresas buscan no solo a las personas que resuelvan problemas o sigan procedimientos, sino aquellos dispuestos a generar ideas y cambiar las formas preconcebidas de su negocio. Todo este cambio nos lleva a una gran oportunidad para transformar los modelos educativos y la manera de enseñar a nuestras hijas como moverse adecuadamente en este mundo. Hoy los maestros requieren tener las facultades no solo del conocimiento,

sino de la experiencia y la creatividad de retar las ortodoxias de enseñar, proponer proyectos dentro las aulas de clase y ofrecer experiencias basadas en necesidades y diseño; estas nuevas competencias son aquellas que nuestras hijas requerirán para poder moverse con facilidad en el nuevo mundo que se reconfigura.

Sin embargo, esta tarea que se plantea no es fácil, y requiere una apuesta de parte de las instituciones como nuestro Colegio, por eso veo con muy buenos ojos, la creación de la Dirección de Innovación e Investigación del Colegio, no sólo como aquel mecanismo que permitirá potencializar todos estos cambios y necesidades que requieren los maestros de nuestras hijas, para ser seres integrales que puedan desarrollar todo su potencial, sino para descubrir como entregar una oferta y unas experiencias adecuadas que permitan lograr que sean felices en este mundo, mientras conviven en el Colegio de su Vida.

Esta transformación además, nos obliga tanto a nuestras hijas, profesores y familias, a pensar en el Colegio, no como una institución sino como una comunidad auto sostenible, donde siempre se construyan entre todos estas relaciones, experiencias y conocimientos; para que como comunidad avancemos cada día en la creación de valor desde todas las perspectivas (sociales, culturales y económicas). Lograr esta sostenibilidad es la gran misión que hoy no sólo la dirección de innovación del Colegio tiene, sino cada uno de nosotros para así tener un mejor rango de acción y flexibilidad a la hora de mejorar las experiencias que nuestras hijas vivirán cada día.

Todo este discurso suena bastante sencillo, pero a la vez no sería posible sin definir en términos sencillos qué es innovación; existen un gran número de definiciones, pero desde mi punto de vista convivo con la divulgada por la Universidad de Stanford “La innovación es una solución novedosa a un problema o necesidad de manera efectiva, eficiente y sostenible, que las soluciones actuales generando valor a un público determinado” (Universidad de Stanford, 2016), adicional a esto para crear el escenario de tormenta perfecta a nuestra

realidad actual con la democratización de la tecnología ha permitido que gracias a Internet, smartphones, computación en la nube, redes sociales, nanotecnología y electrónica, cambiar las reglas de juego de cualquier sector económico y por lo tanto la realidad que viven nuestras hijas, en un mundo con acceso a la información de manera inmediata y donde por ejemplo niños de 5 o 6 años pueden aprender en YouTube mediante el ejemplo o la imitación desde armar robots o tocar guitarra hasta temas tan complejos como modificar genéticamente plantas de maíz para aumentar el rendimiento de los cultivos; hoy la imaginación es nuestro límite, pero para lograr maximizar las oportunidades requerimos estar más abiertos a experimentar y donde como padres, maestros y miembros de la comunidad Marymount adoptemos una cultura basada en la experimentación y aprendizaje; donde nuestras hijas serán las grandes beneficiadas, para formar una comunidad que logre cambiar el mundo en diferentes sectores mediante emprendimientos, cultura, deporte y la generación

de bienestar para muchos. Hecho que nos llenará aún más de orgullo por haber seleccionado un día al Marymount como aliado en la formación y creación de experiencias para nuestras hijas.

REFERENCIAS

Cooney, J. G. (1966). The potential uses of television in preschool education: A report to the Carnegie Corporation of New York. New York: Carnegie Corporation.

Universidad de Stanford. (24 de Agosto de 2016). Centro de Innovación Social. Obtenido de <https://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/centers-initiatives/csi/defining-social-innovation>



“Neurodiversidad” en el Colegio Marymount



Marta Lucía Bernal Álvarez

Licenciatura en Didáctica y Dificultades del Aprendizaje Escolar. Ceipa.

Maestría en Neuropsicología y Educación. Universidad de la Rioja – España.

Diplomado en Neuroeducación. Cerebrum – Chile/Colombia.

Experiencia Docente del Colegio Marymount – Medellín.

Directora del Learning Center. Colegio Marymount – Medellín.

El Colegio Marymount de Medellín, comprometido con la formación de sus estudiantes, le apuesta a la NEURODIVERSIDAD, lo cual puede confirmarse con la estructuración y creación del LEARNING CENTER, proyecto basado en las últimas investigaciones científicas de Neurociencia y Neuroeducación, retos actuales de la Educación en el mundo que favorecen la detección e intervención temprana de las necesidades educativas de cada estudiante.

Pero, ¿cómo estamos avanzando?

Desde hace muchos años, una de las más grandes inquietudes de las Directivas, Psicólogas y Docentes de la Institución giraba en torno a los distintos procesos de aprendizaje observados en las clases. Esto en relación, no solo con el alcance de logros académicos, sino con todos los aspectos inherentes al aprendizaje, como son: motivación, atención, velocidad en el procesamiento, desarrollo de funciones motrices, fidelidad en la recepción de información a través de los órganos de los sentidos, procesos perceptuales, ejecución de respuestas, etc.

Fue así como se creó el Learning Center y a partir de ahí se les planteó a los docentes la importancia de reconocer características particulares de cada una de las estudiantes, las cuales se derivan de factores relacionados con el Neurodesarrollo y que pueden ser de origen genético, biológico y/o ambiental; tal como lo planteó el Dr. Daniel Andrés Vásquez Aldana, en su conferencia “Rol del Docente en el nuevo paradigma de la neurodiversidad”, Colegio Marymount, 2016; características éstas, propias de cada ser, de cada estudiante, y que por ende requieren que los educadores den respuestas particulares que satisfagan y brinden aprendizajes significativos en cada una de ellas.

Dentro de las etapas del proceso de creación es importante mencionar:

- Presentación del Proyecto a todas las profesionales que hacen parte del Colegio.
- Lanzamiento oficial del Learning Center en el Colegio con la conferencia: “Rol del docente en el nuevo paradigma de la Neurodiversidad”.
- Inducción del Proyecto a los profesores nuevos del Colegio.
- Empalme de los grupos con las Directoras de Sección, Psicólogas y Profesores.
- Seguimiento a los casos con intervención ya definida en años anteriores.
- Reuniones con Padres de Familia y Profesionales Externos de las niñas con adecuaciones.
- Entrega a los profesores del plan de adecuaciones de cada estudiante.
- Seguimiento a los planes de adecuaciones de cada niña.
- Acordar con los profesores las pautas de observación en el aula, basadas en el desarrollo cronológico de las estudiantes.
- Observación del desempeño de algunas niñas dentro de las clases.
- Asesoría a profesores en el manejo de las estudiantes.
- Discusión de temas de interés para el manejo de niñas que presentan dificultades.
- Invitación e intervención de las estudiantes en los distintos programas del Learning Center.

A partir de este proceso, los docentes iniciaron la detección de las características individuales de sus estudiantes y se dedicaron a la creación de estrategias que favorecieran a cada niña en particular. Además, de afianzar su sensibilidad para detectar procesos específicos propios de cada una y cómo enriquecerlos, con el fin de llevarlas a alcanzar verdaderos aprendizajes.

El Colegio Marymount, con todo su equipo de profesionales, realiza actualmente un acompañamiento especializado, estructurado y coordinado de sus estudiantes, cuyo propósito es cubrir campos que puedan incidir o potenciar su desarrollo y aprendizaje. Para esto se crearon en el Learning Center tres programas de apoyo:

- **Steps:** enfocado al desarrollo de condiciones previas necesarias para iniciar y enfrentar con éxito cualquier proceso de aprendizaje, como: memoria, percepción, atención, motricidad, proceso de lateralización, etc. En este programa la Directora del Learning Center hace intervención individual a las estudiantes con el fin de dar cubrimiento a las necesidades particulares.

- **Links:** se abordan los conocimientos (previos o actuales) de las diferentes áreas, aprendizaje de idiomas (Español, Inglés, Francés), y conceptos de las Ciencias Básicas. En este programa son los profesores de las áreas quienes invitan a sus estudiantes a afianzar los conceptos propios del área. Éste se lleva a cabo en pequeños grupos y en horario adicional a la jornada escolar.

- **Tools:** se brinda a las estudiantes las estrategias, herramientas, estilos y hábitos que favorecen su proceso de aprendizaje. A este programa son invitadas las estudiantes que dentro de su proceso académico tienen dificultades relacionadas con la creación de hábitos y estrategias de estudio. Este programa es desarrollado por dos docentes del Colegio: una para las niñas de Elementary y otra para las de Middle y High School; éste se realiza en grupos pequeños y en horario adicional a la jornada escolar.

El proyecto fue estructurado en el 2015 y actualmente, se están llevando a cabo planes de intervención en todos los programas del Learning Center, con gran aceptación y compromiso de todos los equipos de trabajo del Colegio.

En todos los programas existe seguimiento de las estudiantes y registro de la intervención, y se ha podido corroborar la eficacia de cada uno de ellos con la culminación de los mismos por parte de las estudiantes y la incidencia de estos en el desempeño académico de la mayoría de las niñas que han participado.

Simultáneamente, se mantiene contacto permanente con los profesionales que intervienen en los procesos externos: Neuropediatras, Neuropsicólogos, Psiquiatras, Fonoaudiólogos, Terapistas Ocupacionales, Psicólogos, Tutores, entre otros; esto con el fin de formar parte de un equipo interdisciplinario en el que se apoyen todos sus procesos de desarrollo, emocionales, de aprendizaje y académicos.

El proyecto ha tenido un impacto positivo en todas las personas que hacen parte del Colegio Marymount, lo cual ha permitido apoyar los procesos individuales y brindar a las estudiantes mejores espacios y experiencias que favorezcan su desarrollo.

¿Y cómo lo están viviendo las personas involucradas?

* Las Estudiantes lo valoran como una gran oportunidad para mejorar su nivel de aprendizaje.

* Las Familias sienten acompañamiento y apoyo en los procesos académicos y formativos de sus hijas.

* Los Profesores utilizan diferentes estrategias de apoyo que ayudan a sus estudiantes en el alcance de logros académicos.

* Para las Psicólogas y Directivos el Learning Center es un apoyo para el acompañamiento y proceso de mejoramiento de sus estudiantes.

* Los Profesionales externos han encontrado continuidad de la intervención que realizan a sus pacientes.

Así es como hasta el momento se ha venido avanzando en la construcción de este proyecto. Se continuará impulsando con la convicción, interés y responsabilidad de todo el equipo de trabajo. Igualmente, nos alienta las distintas experiencias positivas que han surgido a raíz de la motivación de los profesores, las estudiantes, los padres de familia y el apoyo decidido de la Dirección del Colegio.

Ahora somos afortunados y lo son también nuestros niños con los avances en la Neurociencia y los nuevos conocimientos en Neuroeducación, que es quien nos ha acercado a una realidad: la Neurodiversidad. ■



La importancia de generar seguridad emocional en el aula



Ana Lucía Pardo Carvajal

Comunicadora Social – Periodista. Universidad Pontificia Bolivariana.

Especialización en Gerencia de la Comunicación Organizacional. Universidad Pontificia Bolivariana.

Diplomado Profesionalización Docente. Universidad Pontificia Bolivariana.

Maestría en Psicopedagogía. Universidad de Barcelona.

Experiencia Docente en el Colegio Marymount – Medellín 8 años.

Docente Preescolar.

La forma como un docente trata a un grupo es fundamental al momento de crear relaciones significativas, generar sentimientos de seguridad en todas y cada una de sus alumnas. Dicha relación que se crea es un reflejo de las características y dinámicas de cada grupo. Un apego seguro en el aula de clase puede traer muchos beneficios tanto en el aspecto social como cognitivo en estudiantes de preescolar. (AHNERT & LAMB, 2004).

El docente debe tener habilidades y actitudes para preguntarse por “los estados emocionales de las niñas (lo que podría estar sintiendo en aquellos momentos de estrés). Lo que podría estar pensando, imaginando, o recordando. Lo que podría estar necesitando hacer o expresar a través de la conducta y reacción de estrés (es decir, la función de la conducta y/o reacción de estrés).” (Lecannelier A, 2013). Se debe tener en cuenta que siempre se debe asumir una actitud positiva, poniéndose en su lugar, nunca asumir una actitud negativa, calificando a la estudiante o ridiculizándola frente a otros, entre otras cosas.

Cuando el docente se muestra atento, cariñoso, cuidadoso y sensible, el crecimiento del estudiante es acelerado y su desarrollo cognitivo es el adecuado. Ser activo, poner límites claros pero ser a la vez flexible, proporcionar una atención positiva. Contrario a si es incapaz de generar relaciones afectivas con sus estudiantes, si incluye gritos, amenazas, burlas y falta de sensibilidad, negar ayudas. (Howes, C. & Ritchie, S., 2002).

Para Howes y Ritchie la habilidad para aprender depende de las negociaciones y de la relación de confianza con el profesor. Los docentes deben trabajar por construir y mantener relaciones responsables, recíprocas y positivas. Además estas relaciones que se crean son totalmente diferentes a las que los niños tienen con sus padres. (Howes, C. & Ritchie, S., 2002). Una vez se han construido relaciones confiables entre estudiantes y

docentes, los niños pueden ordenarse e iniciar su proceso de aprendizaje.

La seguridad emocional es un componente importante que todo docente debe brindar a sus estudiantes. A continuación se describen algunas estrategias que se pueden tener en cuenta dentro del salón de clase:

a) Establecer un apego seguro con las estudiantes, atender todas sus necesidades, lo permite que ellas se sientan tranquilas para explorar y así crear futuras relaciones con sus pares. (Saarni, 2011)

b) Establecer reglas claras y consecuencias lógicas para cuando estas reglas se incumplan, la estudiante sepa que le espera y así se genera seguridad, lo que les permite autorregularse y reaccionar de forma apropiada.

c) Reconocer los sentimientos de la estudiante y validarlos. A las estudiantes en Preescolar les cuesta identificar los sentimientos y expresarlos de forma verbal, por lo que en algunos momentos responden con agresiones físicas cuando tienen alguna dificultad. El docente debe reconocer el sentimiento y validarlo, por ejemplo: si una niña está triste porque sus padres están de viaje, el docente puede ayudarle a expresarse diciendo “sé que estas triste porque tus padres no están, yo también me pongo triste cuando... pero ahora tienes a tus amigas que quieren compartir contigo este momento de juego y puedes disfrutar mucho...”

d) A través de cuentos, videos y otros recursos el docente puede trabajar conflictos entre las estudiantes y de esta forma brindarles herramientas que les permitan solucionarlos.

e) El docente debe ser firme pero a la vez amable, la niña debe entender que el adulto es quien tiene el control, pero que no va a dejar de quererla ni a abandonarla por cometer errores o por tener dificultades con sus compañeras.

f) Mantener el contacto visual cuando el docente se acerca a dialogar con el estudiante es importante para crear un apego seguro.

g) El contacto físico también es importante para crear un apego seguro, pero se debe tener en cuenta las reacciones de la niña a dicho contacto, éste debe ser sutil y respetando sus espacios.

h) La sonrisa hace parte del lenguaje universal, sonreír a

las alumnas, especialmente a las que presentan trastornos del apego es una forma de motivarlas y de hacer que se sientan queridas.

Mediante la seguridad emocional que el docente brinde a sus estudiantes, se puede generar una experiencia positiva que permita el desarrollo adecuado. Es importante tener en cuenta que se debe ser respetuoso de cada proceso e individualidad.

BIBLIOGRAFÍA

AHNERT, L. P., & LAMB, M. P. (2004). Child Care and Its Impact on Young Children (2-5). Encyclopedia on Early Childhood Development. Recuperado el 17 de marzo de 2016, de <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Ahnert-LambANGxp.pdf>

Howes, C. & Ritchie, S. (2002). A Matter of Trust Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom. NY: Teacher College Press.

Lecannelier A, F. (2013). El uso de la mentalización y la regulación emocional en programas de intervención. Revista Mentalización Año 1 Núm. 1. Obtenido de <http://revistamentalizacion.com/ultimonumero/06.pdf>

Saarni, C. P. (30 de September de 2011). Emotional Development on Childhood. Obtenido de Encyclopedia on Early Child Development: <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/SaarniANGxp1.pdf>



Critical Pedagogy: A Post Method Approach To Teaching



Alexander Velásquez Russi

Magíster de Investigación con Énfasis en Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma de la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico.

Candidato a Doctorado en Educación con Especialización en Gestión y Organización de Instituciones Educativas de la Universidad Internacional Iberoamericana de México.

Docente de Inglés en el Colegio Marymount

The main goal of education should be to educate individuals who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done, creative, inventive and discoverers, whose minds can criticize, verify and not accept everything they are offered.
Jean Piaget

There is no single factor which causes success or failure in learning; nor is there one correct method about which is the best way to teach. There are as many possibilities as there are teachers and teaching styles, as well as learners and learning styles. This article focuses on exploring some of the major tenets in critical pedagogy as one of the post method approaches to teaching, with the goal of fostering critical thinking skills. It intends to address the benefits of critical pedagogy and most importantly, to motivate teachers to carry out the theorizing of practice in order to question their educational beliefs with the objective of seeing education in the light of today's constant changes, where learners are faced with a more competitive and globalized society which is constantly evolving.

The primary goal of educators should be the design and implementation of classroom practices that focus on learning in environments beyond the classroom, while at the same time accommodating to the needs of individual students. Educators need to constantly reflect and update their social, professional and personal competencies in order to educate and develop skills in their students which will enable them to become critical, proactive and well prepared citizens. These citizens will work towards bettering their life conditions as well as building a more just and equitable society for all. The theorizing of practice is one way of working towards this objective. This is realized through the development of a system where opinions, knowledge, principles and educational beliefs are obtained from a

constant process of analysis of the community's practical teaching experiences.

Richards (1998, p. 20) defines the theorizing of practice:

Theorizing of practice is the development of a personal system of knowledge, beliefs, and understandings drawn from our practical experience of teaching. It involves reflecting on our practices in order to better understand the nature of teaching and learning and to arrive at explanations or hypotheses about them. The information we make use of is the experience of teaching, observations of how our learners learn or fail to learn, and our reflections on things that happen during our lessons. It may lead to explanations as to why things happen in the way they do, to generalizations about the nature of things, to principles that can form the basis of subsequent actions, and to the development of a personal teaching philosophy.

In short, this philosophy demands that educators embrace the concept of revising and questioning the ideas and practices which they have acquired through their academic, professional and personal lives. In addition, they must be determined to define and implement classroom practices where students are encouraged to question, search and participate in the construction of their own learning. In this sense it mirrors many of the tenets of critical pedagogy. Paulo Freire first described critical pedagogy as a specific pedagogy which focuses on emancipatory education, where students learn critical thinking skills which will allow them to change their conditions or environment through problem posing education that questions the challenging issues in society. It attempts to make students active members of their learning process by empowering them to become subjects of their own autonomy. Freire believed that when literacy is taught with the objective of mastering a set of cognitive skills, it lacks purpose and significance. He considered that in order for substantial learning to occur, students need to find a meaning in the subject matter; they need to understand the purpose or usefulness of it, enabling them to connect with the topic or content being taught.

One of the most important tenets of Critical pedagogy is the emphasis on creating a healthy and non-alienating classroom-social relationship between teachers and students: An environment where teachers are open to learning from students and to welcoming and appreciating their perspectives, as well as engaging in dialogical processes that values their experiences. The importance of relationship-building in education cannot be underestimated.

Extensive research on the subject demonstrates the positive effects; its results are evident in all aspects of the educational process. Muller (2001) found that “teachers’ attitudes and actions are key in students’ academic progress” and that recent “research on teacher-caring and effective teachers (Ladson-Billings, 1994; Delpit, 1995; Noddings, 1996) are examples of influential works emphasizing the centrality of teachers’ attitudes and actions toward students in determining whether the relationship is productive”(p.243). Mendler (2001) also claims that student perception of classroom environment is dependent on “establishing a caring environment in which educators know, respect and connect with students. (pp.1-2). From a developmental perspective, the establishment of a positive teacher-student relationship aids a student’s cognitive, social and emotional growth and enhances their mental well-being (Brazelton & Greenspan, 2000; Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1999; Weare, 2000). In the classroom setting, it is the teacher who has the opportunity, and indeed, the responsibility, to initiate positive interpersonal relationships (Barry & King, 1993; Krause et al., 2006; McInerney & McInerney, 2006; Smeyers, 1999).

The learning process is much more productive and efficient in a classroom environment where students feel their experiences and ideas are valued as well as supported and respected. Positive teacher-student relationships increase students’ desire to learn and engage them in their own learning process, which ultimately improves classroom behavior and leads to higher academic performance.

The role of the teacher and students within a critical pedagogical classroom differs greatly from a traditional classroom, mainly with regard to communication. In a traditional view of education, students play a passive role in their learning process and teachers are seen as the holders of knowledge. They decide what and how it is given to the students. As a result students do not question the knowledge they are given, and are expected to receive, memorize, repeat, acquire and learn it. The teacher represents the authority figure which should be obeyed and not questioned. This traditional view of education fosters a dehumanizing model of

teaching where students are given a submissive role that does not allow for a substantial learning process to take place since it lacks purpose, motivation, internalization and critical thinking; It is information which is given and stored in their memories and subsequently forgotten in large part. Paulo Freire, strongly criticized the traditional view of education and saw it as a form of oppression rather than a form of liberation.

Freire (1972, p.58) describes the traditional classroom:

Students are the depositories and the teacher is the depositor. Instead of communicating, the teacher issues communiques and makes deposits which the students patiently receive, memorize, and repeat. This is the “banking” concept of education, in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits. Knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient continuing, hopeful inquiry human beings pursue in the world, with the world, and with each other. Teaching cannot be a process of transference of knowledge from the one teaching to the learner. This is the mechanical transference from which results machinelike memorization. It should not involve one person acting on another, but rather people working with each other.

Research in education has shown that students in environments where critical pedagogy is applied develop increased motivation and a consequently more proactive and better attitude towards learning. Motivation and interest are crucial in supporting student success through challenging, informative activities that help them learn complex skills (Grabe & Stoller, 1997). Implementing critical pedagogy in classes, teaches educators the importance of being open to changes and adaptations within the syllabus. Furthermore, it gives students the space for proposing new topics and activities which interest them. It necessitates learning how to balance a curriculum, which allows co-participation with students in the development of critical thinking skills with the objective of transforming their environment and society. Students learn best with significant, inspiring and genuine materials which encourage them to think and learn through the practice of the concept being taught. When this takes place in an environment which fosters openness, respect and two-way learning, the educational process is a success for all the stakeholders involved.

BIBLIOGRAPHY

- Barry, K., & King, L. (1993). *Beginning Teaching* (2nd ed.). Wentworth Falls: Social Science Press.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2000). *The Irreducible Needs of*

Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish (1st ed.). Cambridge, Massachusetts: Perseus Publishing.

- Delpit, L. (1995). Other people's children: Cultural conflict in the classroom. New York: New York Press.
- Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed, Harmondsworth: Penguin.
- Grabe, W., & Stoller, F.L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In Snow, M.A. & Brinton, D.M. (Eds.). The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman.
- Krause, K., Bochner, S., & Duchesne, S. (2006). Educational Psychology for Learning and Teaching (2nd ed.). Southbank, Victoria: Nelson Australia Pty Ltd.
- Ladson-Billings, G. (1994). The dream keepers: Successful teachers of African American children. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated Children's Reports of Relatedness to Their Teachers. In R. Pianta (Ed.), Relationships Between Children and Nonparental Adults: New Directions in Child Development (pp. 81-107). San Francisco: Jossey-Bass

- McInerney, D., & McInerney, V. (2006). Educational Psychology: Constructing Learning (4th ed.). Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.
- Mendler, A. N. (2001). Connecting with students. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. Sociology of Inquiry, 71(2), 241-255.
- Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York: Teachers College Press.
- Pianta, R. (1999). Enhancing Relationships Between Children and Teachers (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Richards, J. C. (1998). Teachers' maxims. In J. C. Richards (Ed.), Beyond training (pp. 19-20). New York: Cambridge University Press.
- Smeyers, P. (1999). 'Care' and Wider Ethical Issues. Journal of Philosophy of Education, 33(2), 233-251.
- Weare, K. (2000). Promoting Mental, Emotional and Social Health: A whole school approach. New York: NY: Routledge

Palabras perdidas, cosecha del año 1968



Ana Catalina Granada Henao

Licenciada en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura.

Diplomada en Didáctica de la literatura infantil y juvenil de la Universidad San Buenaventura.

Estudiante último semestre de Maestría en Hermenéutica Literaria Universidad EAFIT.

Diez años de experiencia como docente de Lengua Castellana en Primaria.

Docente de Lengua Castellana del Colegio Marymount.

La literatura como ese fenómeno que ha trasversalizado el mundo, se basa en un sinnúmero de símbolos e inclinaciones que permiten la discusión en torno a la interpretación y el sentir el arte de la hermenéutica. Para este caso en particular, cabe perfectamente llevar a cabo una analogía entre el vino y los poemas de un escritor colombiano, Giovanni Quessep, quien con una impecable obra, muestra la exquisita poesía que se puede disfrutar.

Avanzando en el ejercicio de la analogía y en la facultad que el lenguaje permite a la interpretación, se puede ver entonces una gran cosecha de la que dio como resultado los mejores vinos (poemas) elaborados con las más cuidadas uvas (palabras) y en los tiempos exactos de maduración.

En la cava de vino de Giovanni Quessep, llamada Antología Personal, podrán encontrar la más cuidada y seleccionada colección de vinos madurados con cuidado, unos desde la cosecha de 1968 hasta la más reciente, pero no menos exquisitos, del año 2012. Procedentes de los países del Mar, el Amor, el Exilio y el Olvido.



A continuación presento algunos de los nombres de las botellas existentes, con sus características. Cabe anotar que hay diferentes tamaños y texturas.

Palabras perdidas, cosecha del año 1968

Por la calle se desprende
por lo más hondo del cielo.
En su penumbra
hay palabras perdidas
que no encuentran
su pequeño sitio en el tiempo
la calle inventa
un nuevo color,
y los hombres buscan
alguna fábula en su memoria.
Nosotros caminamos
a la ausencia
como fantasmas
en la viva sombra.

Este vino es todo un bouquet, con aromas penetrantes, su color no es definido, permanece en su búsqueda. Por esto se califica como un vino complejo y con persistencia. Ideal para acompañar corazones alejados, confusos y arraigados a la memoria.
Consumirse a 16°.
Tamaño media botella.

La alondra y los alacranes, cosecha del año 1972

Acuérdate muchacha
Que estás en un lugar de Suramérica
No estamos en Verona
No sentirás el canto de la alondra
Los inventos de Shakespeare
No son para Mauricio Babilonia
Cumple tu historia suramericana
Espérame desnuda
Entre los alacranes
Y olvídate y no olvides
Que el tiempo colecciona mariposas.

El ataque de este vino es controversial, se unen dos mundos diversos pero a su vez permiten disfrutar de un balance. Con un color amarillo verdoso, este vino de entregas sutiles e intensas aromas de tierra y a la vez de aire.
En boca es ácido, sabroso, fresco y carnoso, de largo final.
Es ideal para acompañar amores apasionados e imposibles.
Servir de 6 a 8°

Alguien tendrá que irse cosecha del año 1993

Vino de corte moderno dado a la procedencia de dos variedades de uva, por esto se puede calificar como un vino yodado y a la vez con matices de madera que se

presentan bien integrados.

Su elaboración parte de uvas cosechadas con dificultad y mal tiempo, pero no por eso lo abstiene de una salida armónica y persistente.

Se ha conseguido una potencia aromática peculiar que le aporta el carácter diferenciador con respecto a otros vinos de similares características, pues sus ingredientes parecen de otros mundos al igual que las sensaciones que permanecen durante un largo tiempo.
Puede acompañarse con sentimientos inquietantes de huida, peligrosa permanencia o sueños sin esclarecerse.

Diamante cosecha del año 2004

Si pudiera yo darte
La luz que no se ve
En un azul profundo
De peces. Si pudiera
Darte una manzana
Sin el edén perdido,
Un girasol sin pétalos
Ni brújula de luz
que se elevara, ebrio,
al cielo de la tarde;
y esta página en blanco
que pudieras leer
como se lee el más claro
jeroglífico. Si
pudiera darte, como
se canta en bellos versos,
unas alas sin pájaro,
siempre un vuelo sin alas,
mi escritura sería,
quizá como el diamante,
piedra de luz sin llama,
paraíso perpetuo.

Es un vino elegante y con personalidad, sus notas son agudas y penetrantes, se percibe claramente la variedad verdejo y la fuerza que lo define. Se le escapan matices desconocidos. Su cuerpo es carnoso y manifiesta el deseo de dar más al paladar.

El post gusto se eleva a espacios, lugares y elementos representativos.

Su presentación es de Botella 75 cl. Ideal para corazones atrevidos que no se conforman con lo que el mundo ofrece.

Callado abismo cosecha del año 2012

Callado abismo
Ves que en la soledad
Que no se abre a los sueños
vuela un callado abismo
y aletea un relámpago.
Todo en ella está escrito,
el dolor y la nada.
Vuelve a tus ojos y hállate
en su más pura niebla.

Se visualiza con tonos oscuros, un bello color rojo con matices rubí. Destaca su notable profundidad y densidad de su vendimia. Es limpio y brillante y matiza su edad con una delicada reacción de lo desconocido. En fase gustativa deja un aterciopelado frío que envuelve la primera impresión. La acidez y los taninos están aún presentes aunque perfectamente integrados en las sensaciones sápidas, formando un todo aromáti-

co que al calor de la boca se abre en una abanico de sensaciones de interminable riqueza y succulencia. El post gusto se libera en lo que puede sentirse o descubrir. Se puede acompañar con la angustia y el desamor de no hallar nada y quererlo todo.

Giovanni QUESSEP. Antología Personal. Popayán: Sello editorial Universidad del Cauca. 2014. ■

Hay que volar cómo Ícaro



Nora Luz Álvarez Gómez

Auxiliar de Educación Infantil, del Instituto Técnico Universidad Pontificia Bolivariana. Licenciada en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Candidate a Magíster en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Docente de Filosofía y Ética del Colegio Marymount

*“Es propio del hombre
reírse de la vida
antes que lamentarse.”
Séneca*

¿A dónde vamos? ¿De dónde partimos? ¿Hacia qué sur volamos? ¿Hacia qué norte caemos? ¿Cuántas preguntas hechas al azar y por el mismo azar rotas? Así, se nos va pasando la vida, entre presagios que vienen y van, entre dulces condenas o sufridas victorias, así, avanzamos mientras intentamos volar hacia el horizonte que nos fue prometido desde el mismo día en que nacimos.

¿Cuál horizonte prometido? ¿Acaso la vida no la labramos nosotros día tras días? No es cuestión de merecer o no merecer, son las elecciones propias las que hacen que nuestra vida trascurra entre ramos abiertos o entre flores caídas, somos los escritores de este cuento que se nos fue otorgado para narrarlo hasta el final.

Somos una obra de teatro en construcción que debe aspirar hacia el infinito, y que debe ser narrada, no sólo por el tiempo, el espacio y los otros que nos confrontan; sino por nosotros mismos, los creadores de dicho escenario, de dicha comedia o tragedia, somos los actores y

como tal tenemos la obligación vital de abrazarla de frente, sin importar la carcajada que nos muestre o la infinita tristeza que nos golpee de repente.

Miguel de Unamuno en su obra “Del sentimiento trágico de la vida” nos enseña a querer y a valorar a ese hombre de carne y hueso que somos, y que se nos presenta en cada hermano que se cruza por nuestro camino

Homo sum: nihil humani a me alienum puto, dijo el cómico latino. Y yo diría más bien, nullum hominem a me alienum puto; soy hombre, a ningún otro hombre considero extraño. Porque el adjetivo humanus me es tan sospechoso como su sustantivo abstracto humanitas, la humanidad. Ni lo humano ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el sustantivado, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere -sobre todo muere-, el que come y bebe y juega y duerme y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano.

Ese simple amasijo de átomos que toma la decisión de existir pese a las adversidades, que logra darle sentido a todo aquello que le acontece, que aprende que la vida no es ni buena, ni mala, simplemente es y que se nos

presenta para que nosotros los hombres de carne y hueso hagamos de ella la narración, la obra de teatro, la pieza musical que deseamos.

La vida... esa carcajada o esa tristeza que se teje ante nosotros, es el resultado de cada uno de nuestros actos, es lo que tocamos y lo que permitimos que llegue hacia nosotros, es lo que consentimos descubrir, para atrevernos a ser nosotros mismos y a reconocernos en el otro, en ese otro que es un igual a mí, que es mi espejo y en el que me puedo reflejar.

La vida es y será la carcajada que deseamos, el baile al que asistimos con nuestra mejor prenda; el pensamiento, aquella capacidad del hombre que le permite abrazar la vida y entenderla, no para saborear éxitos pasajeros, sino para hacerla nuestra, tan nuestra, que cada vez que dejamos que algo nos toque, sea para transformarnos en lo que alguna vez deseamos y seamos como ese Ícaro que nunca le tuvo miedo al vuelo o a la caída, sino que disfruto su encuentro con las nubes y saboreo la simple idea de lograrlo.

Recordando las palabras de Pedro Salinas: "Tú vives siempre en tus actos, con la punta de los dedos pulsas el mundo, le arrancas auroras, triunfos, colores, alegrías: es tu música. La vida es lo que tú tocas". Y desde allí se desprende la magia que acompañará cada uno de nuestros pasos, dándole marcha a la razón, a la imaginación y a los sentimientos para poder sentir, pulsar y comprender la demanda de la vida y el espacio que habitamos por un breve instante en el que nuestra existencia se define.

Somos el montaje escenográfico hecho con razón, somos la narración de un cuento imaginado, somos la tonada musical que elegimos, somos la carcajada que nos permite comprender el mundo... Somos al fin de cuentas, hombres de carne y hueso con un pensamiento capaz de guiar nuestros pasos hacia el vuelo que elegimos.

***Volar como Ícaro,
o por lo menos intentarlo
es la demanda constante de la vida***

BIBLIOGRAFÍA

- Poema Pedro Salinas: Tú vives siempre en tus actos.
- Mito griego: Ícaro. ■

Théâtre d'improvisation en classe de Français langue étrangère



Meryem Yousfi

Diplomada de la Alianza Francesa de París.

Bióloga de la Universidad de Montpellier 2.

Formación teatral en Francia en diferentes compañías de teatro en la ciudad de Montpellier.

Docente de Francés del Colegio Marymount.

Ces dernières années, le théâtre s'est imposé comme un puissant et formidable outil d'apprentissage en classe de langue et sa pratique ne cesse d'être louée par le corps enseignant.

L'intégration du théâtre en classe, c'est avant tout l'intégration d'une activité motivante, ludique et originale. L'apprentissage d'une langue est très loin de se limiter au seul apprentissage de la grammaire, du vocabulaire et de la conjugaison. Il passe également par la culture, les gestes, les interjections pour comprendre et se faire comprendre dans la langue-cible :

« Mettant l'accent sur la formation morale autant que sur l'apprentissage linguistique, les pédagogues humanistes avaient conscience que la réussite d'une interaction ne pouvait être garantie seulement par la maîtrise du code linguistique, mais dépendait du respect de règles de comportement et de politesse. L'accent était mis, ainsi, sur le bon déroulement de l'échange et le ménagement de la relation interpersonnelle. »

(Godard et al. 2005: 122-123)¹.

Le théâtre d'improvisation existe depuis toujours.

Au Moyen Age, dans le cadre de l'enseignement universitaire une pratique qui était à la base un exercice s'est développée, celle de l'improvisation par le biais de joute verbale entre étudiants avec laquelle ils s'entraînaient à défendre ou à attaquer une thèse. Par la suite ce sont les jésuites qui ont fait de cet art un véritable outil de formation afin que les élèves puissent construire leur discours.

On peut aussi remonter au temps de la Commedia Dell'Arte qui a aussi pour nom Commedia all'improvviso ou a soggetto en 1528, c'est-à-dire comédie où le texte est improvisé d'après un sujet, ce que nous appelons aujourd'hui un scénario. La particularité de la

Commedia Dell'Arte est que les acteurs ne jouaient pas les comédies du théâtre classique mais ils se servaient de trames appelées canevas sur lesquelles ils inventaient des dialogues, des farces, des plaisanteries selon les désirs et les réactions du public, des personnages sont alors nés tels que: Polichinelle, Colombine, Arlequin. Chaque personnage avait sa spécificité, le public les reconnaissait et connaissait leurs caractéristiques...

Introduire le théâtre en classe

Même si on parle d'improvisation celle-ci nécessite de la technique et beaucoup de travail afin de pousser le plus possible les intervenants à l'interaction. C'est un outil de travail non négligeable et riche qui peut être introduit dans différents domaines et notamment dans la pratique d'une langue étrangère.

Comment intégrer ou commencer à utiliser le théâtre dans une salle de cours ? Les spécialistes M.Pierré, et F. Treffondier, se sont penchés sur la question et ont établi qu'une bonne préparation de séance est l'élément clé de réussite. Pour se faire le professeur doit partir de deux pré-requis obligatoires : la présence d'un bon meneur et de bons joueurs.

Comment être un bon meneur ?:

- préparer la séance
- organiser l'espace (scène – public)
- ne pas obliger les apprenants mais les encourager
- participer à la séance

Comment être un bon joueur ?

- être à l'écoute des autres
- accepter de participer
- utiliser la langue
- ne pas avoir peur
- accepter le regard

Il est essentiel dans la mesure du possible de créer une ambiance pour que l'apprenant puisse être détendu en venant en cours et motivé, que la peur du ridicule et de la faute disparaissent et qu'il sente réellement que l'enseignant est là comme un guide dans son apprentissage.

Pour « débloquer » les participants il faut tout d'abord proposer un échauffement c'est la partie obligatoire pour éviter les faux mouvements et pour que les participants aient conscience de leur corps, celui-ci est dynamisé et même accepté tous les apprenants se retrouvent dans la même situation. De plus ils commencent à prendre conscience de leur corps et à voir qu'ils peuvent changer leur posture suivant leurs émotions.

Le corps

« Ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole, il ne faut donc pas commencer par la parole, avec les idées, mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas »

Peter Brook.

Le corps est observé et celui-ci doit être préparé à cette observation grâce à un échauffement, L'apprenant doit apprendre à positionner son corps dans l'espace en se déplaçant et en l'occupant cela lui permet d'être conscient de son corps et de l'espace qui l'entoure et des autres étudiants participants à l'exercice. Il est difficile de parler en étant observé, et pourtant chacun regarde le corps et écoute attentivement ce qui va advenir.

La voix, la parole

D'après le travail de recherche de Gisèle Pierra, celle-ci dit que la parole vient du corps c'est pour cela que pour toute activité on commence par l'échauffement du corps, il faut accepter de se laisser regarder pour réussir à se faire entendre.

Il est très important de souligner que les apprenants sont inhibés corporellement et vocalement par le fait d'être dans une situation avec un langage différent, la parole spontanée vient au moment des premières mises en situation, et les postures nécessaires qui évoquent une émotion, un langage non verbal.

Des exercices permettent d'affirmer encore davantage la voix, cette dernière dont la tendance naturelle est de se retirer en début d'apprentissage à cause de la nouveauté et même de la timidité, la parole finit par devenir un lien entre les apprenants.

Les bénéfices du théâtre en classe de Français Langue étrangère

Le premier bénéfice du théâtre d'improvisation est l'aisance communicationnelle. Dans leur ouvrage, « Mieux communiquer grâce à l'impro théâtrale », Carina de Cillia, Sylvie Maingraud et Richard Pineault, prennent comme base de travail quatre points clés de la réussite pour communiquer : confiance, écoute, énergie et créativité.

- La confiance est nécessaire pour improviser, le théâtre permet de développer la confiance en l'autre et aussi la confiance en soi grâce à de nombreux exercices. Grace

à cette confiance on réussit aussi à se dépasser soi-même, à prendre des risques et sortir de cette zone de confort

- L'écoute est primordiale. C'est le fait d'être présent vigilant à tout ce qui se passe autour de nous ce n'est pas simplement « écouter » mais « être à l'écoute » détecter le malaise d'une personne ou remarquer ses demandes pour pouvoir interagir. Comme l'évoque Christophe Tournier dans son Manuel d'improvisation théâtrale: « C'est sans doute le dernier principe à oublier sur scène »

- L'énergie est toute aussi importante, être dans une énergie positive et forte permet de garder un comportement positif qui permettra aux apprenants d'avancer sans abandonner cela signifie que lorsqu'une impro se termine qu'elle soit bonne ou mauvaise il faut garder l'énergie afin de continuer, dans la vie lorsque cela est appliqué les étudiants, qui ont une difficulté, peuvent passer outre et continuer sans rester bloqués sur une faute ou une épreuve qu'ils pensent ne pas avoir accomplie correctement, ce qui permet un gain de temps.

- La créativité : dans l'improvisation tout doit être créé. L'apprenant qui improvise doit imaginer la situation qu'il soit seul ou en groupe, créer des personnages, des décors, des lieux. Il doit se « débrouiller » avec le vocabulaire en sa possession, les gestes et les postures pour envoyer le message attendu ou voulu.

On assiste alors à la création d'un groupe duquel émane la cohésion l'entraide et les échanges humains. D'un point de vue personnel les apprenants découvrent une discipline artistique, un travail corporel, une nouvelle gestuelle grâce à la posture, la démarche les regards. En d'autres termes, le théâtre permet de s'affranchir de soi-même en favorisant la confiance en soi, la prise de parole en public, et bien sûr l'expression de ses émotions.



L'expression orale, la phonétique sont aussi travaillées ce qui permet de créer des situations de communication et un réel échange langagier et humain dans une immersion totale dans la langue, cela débloque et fluidifie la parole dans la langue étrangère étudiée. L'apprenant pense et raisonne en utilisant la langue et les mécanismes du français, il s'approprie la langue et cela lui donne envie de parler tout en s'adaptant au rythmes et intonations.

L'apprentissage par le jeu théâtral est souvent un exercice qui freine certains enseignants, mais pourquoi doit-on toujours étudier dans l'effort, « la douleur » ou dans la difficulté ?

L'apprentissage a-t-il moins de valeur s'il est fait dans une ambiance détendue ou par le jeu ? c'est peut-être cet aspect-là qui fait que les professeurs ne considèrent pas le théâtre comme une activité sérieuse.

Les scientifiques s'intéressent aujourd'hui de plus en plus à l'activité théâtrale et à son influence sur le cerveau surtout sur les neurones, on commence à démontrer que les personnes qui pratiquent cette discipline et surtout l'improvisation ont une façon plus calme et plus organisée de réagir, aujourd'hui le théâtre ne reste pas cantonné aux loisirs mais il s'intègre de plus en plus dans le monde de l'entreprise sous forme de stage, de formation, surtout auprès des dirigeants.

« Le théâtre est un indéniable outil de développement de l'individu. Il aide à lever certaines inhibitions, il optimise la créativité. Il permet d'oublier le stress de la vie quotidienne il apprend à vivre ensemble puisqu'il est toujours une aventure collective, il aide aussi (et surtout) la personne qui le pratique à s'installer dans une connaissance de soi féconde et évolutive. Cela ne fait pas pour autant du théâtre un lieu thérapeutique mais plutôt une aventure qui aurait des effets éventuellement thérapeutique » (Heril, 1999 :6)

Le cerveau et le théâtre : neuroscience et émotion

D'après le travail de Doris Calvert publié dans le livre intitulé « Théâtre et neuroscience des émotions » des études ont été réalisées sur la neuroplasticité du cerveau qui est la capacité que possède le cerveau pour se réorganiser à partir de l'expérience, de l'apprentissage, de la stimulation (mentale ou environnementale) ou suite à une lésion neuronale. Dans les neurones déjà existants, la neuroplasticité peut se donner de façon quantitative (nouvelles connexions, nouvelles ramifications) ou qualitative (modification fonctionnelle des synapses). Dans certains cas, il est possible d'observer la génération de nouvelles cellules neuronales (neurogenèse) et la pratique du théâtre qui comme vu précédemment permet de mobiliser et intégrer toutes les facultés humaines est reconnue par une partie de la communauté scientifique comme une activité neuroplastique.

«L'acteur vit, pleure et rit sur la scène, cependant qu'il observe ses propres larmes et ses sourires. C'est cette double fonction, cet équilibre entre la vie et le jeu, qui fait son art» (Stanislavski, 2001, p. 300).

Cela montre bien que le cerveau se retrouve en grande activité afin de réaliser de nombreuses actions qui sont naturelles dans la plupart des cas, ici dans le théâtre les comédiens jouent la comédie créent et transmettent des émotions comprises par les spectateurs. Dans la situation qui nous intéresse l'apprenant doit réussir à se faire comprendre, on voit que cette activité a des actions d'un point de vue physiologique car les neurones se transforment et créent des connexions supplémentaires.

Pour conclure le théâtre d'improvisation a un rôle majeur dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il permet de mettre en pratique le vocabulaire les notions grammaticales étudiées et tout cela en contexte et surtout sans préparation préalable. Comme dans la vie nous sommes d'éternels improvisateurs, on ne sait jamais qu'elle sera et comment sera la prochaine interaction sociale. Dans l'antiquité, l'enseignement était réalisé par le biais du théâtre celui-ci a peu à peu disparu des programmes institutionnels, certains pays comme le Canada, ont commencé à le réintégrer car cette discipline permet de développer le langage non-verbal et les attitudes qui peuvent être intégrés par le mouvement alors que la théorie n'est pas assimilée de la même manière. On parle souvent de mémoire visuelle et de mémoire auditive mais jamais de mémoire corporelle. Cette mémoire corporelle pourrait être développée par le théâtre et ouvrirait la porte vers un autre type d'apprentissage.

Serait-ce donc la « nouvelle » méthode d'enseignement ? Ou devons-nous tout simplement retrouver les techniques d'enseignement de l'Antiquité qui, peut-être, étaient plus pragmatiques et efficaces ?

BIBLIOGRAPHIE

- « La Commedia dell'arte » conçu par Madeleine MOUGET-RENAULT avec l'aide du chantier BT2 de l'ICEM
- « Le dialogue théâtral « miroir grossissant » des interactions verbales » Godard, A. et al. 2005. In : Le Français dans le Monde, CLE internationale, 2005, pp. 122-131.
- « Manuel d'improvisation théâtrale » de Christophe Tournier, éditions de l'eau vive. 2003.
- « Jeux de théâtre » Marjolaine Pierré, FrédériqueTreffondier Pug Les outils malins du FLE
- « Jouer, Communiquer, Apprendre » François Weiss Pratiques de classe. Hachette
- « Théâtre et neuroscience des émotions » Doris Calvert . Univers théâtral
- « La Formation de l'Acteur » STANISLAVSKI, Constantin. Paris: Editions Payot & Rivages, 2001. ■

Reflexión Epistemológica: una base para la Construcción Curricular



María Paulina Moreno Trujillo

Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Magíster en Estudios Humanísticos del Tecnológico de Monterrey.

Docente de Ciencias Sociales del Colegio Marymount.

Epistemología es el estudio de la ciencia o del conocimiento, se diferencia claramente del decir mítico y poético mediante el discernimiento de aquello que tiene un principio argumentado y da cuenta de algo en específico. En este artículo se realizará un recorrido por algunos de los postulados de la epistemología contemporánea para evidenciar la importancia de la reflexión epistemológica en la base de una construcción curricular acertada.

Para pensar la epistemología en torno a la pedagogía, se debe realizar una reflexión sobre el conocimiento. Frente al que emergen varias posiciones, comenzando por una posición positivista en el siglo XVII cuando Descartes habla de la diferencia entre sujeto y objeto en el Discurso del Método, introduciendo el principio de la modernidad y por consiguiente la pregunta por el conocimiento que necesariamente lleva a la pregunta acerca del método. Lo que genera una ruptura en la manera de conocer. Descartes afirma que el pasado es algo que hay que superar y que se logra dedicándose al descubrimiento de nuevas cosas, se pregunta también, por las condiciones en las que el hombre se encuentra para conocer y afirma que el hombre no debe fiarse de los sentidos como herramienta única para acceder al conocimiento. Aparece pues el método como una ayuda para que el hombre consiga una manera fiable de acercarse al conocimiento. Por otro lado, Bacon dirá que la ayuda que ofrece el método debe establecerse de una manera inductiva, mientras que Descartes debido a su formación, tiene como referencia el horizonte matemático y su modelo con una base axiomática de donde se deducen hipótesis. Es posible entonces, afirmar que en el afán por descubrir el método se garantiza un orden para llegar al descubrimiento y establecer la idea de progreso en el conocimiento. Es por esta razón que las ciencias, toman al

método como único camino de acercamiento al conocimiento.

En el siglo XIX Comte, transforma una vez más el concepto de Epistemología, introduciendo la renuncia del hombre que conoce a conocer las causas de los hechos, pues esto le otorga un carácter poco serio con respecto al conocimiento. En este momento de la historia pierde todo sentido la divisa Aristotélica según la cual el conocer algo es conocer su causa. Por último, a finales del siglo XIX, la epistemología surge como una revancha en contra del positivismo y aparece la sospecha acerca del método como condición de cientificidad. Nos encontramos entonces con la problemática de la pertenencia del método a la ciencia y el porqué hablar de la ciencia como una sola. En este punto la Epistemología se pregunta por la historia del conocimiento y las condiciones sociales en las que éste se da.

En el siglo XX nace la epistemología que da cabida a la reflexión pedagógica, preguntándose por las condiciones en las que se da el conocimiento, por el qué enseñar y cómo enseñarlo; Foucault habla de las condiciones de posibilidad y la creación de las ciencias humanas. La Pedagogía empieza a adquirir un sentido y un espacio para la reflexión epistemológica puesto que se afirma la existencia de ciencias particulares; y por supuesto preguntándose por la manera adecuada de transmitir el conocimiento existente, es decir preguntándose por la enseñanza. Se dará cabida también, tanto a la pedagogía como a las demás reflexiones y estudios considerados de carácter no científico, en el campo de las ciencias. Se considera la ciencia como un lenguaje y se afirma que allí donde hay conocimiento se está en presencia de un lenguaje, ya sea científico, político, mítico, poético, etc. Jacob en su texto "El Juego de lo Posible", ilustra el acontecimiento principal de la epistemología, aquel que la obligó a dar un vuelco desde el siglo XIX hasta llegar a los postulados del siglo XX, dejando de lado una ciencia única y definida por el método para aceptar en su seno la posibilidad de ciencias múltiples. Se vislumbra también el advenimiento de un cambio radical en la concepción del sujeto y por lo tanto de la manera en como se conoce, es decir cómo se enseña.

Para la epistemología la ciencia es Lenguaje y por lo tanto tiene que contar con la diversidad del sujeto para llegar a su propósito, el conocimiento. Con aceptación de las respuestas generales a cuestionamientos específicos, el sujeto comienza a entender la importancia de la diversidad y la pluralidad en las interpretaciones de los hechos. La aceptación de las metáforas del conocimiento se abre campo en espacio de la era científica afirmando que la ciencia debe considerarse una práctica teórica debido a su componente lingüístico, a que tiene que tener una historia y a su producción constante de conocimiento; la pedagogía agrega a estos componentes el hecho de que la ciencia puede ser enseñada. Se genera así lo que conocemos como ruptura epistemológica.

Foucault entra en el panorama de lo epistemológico privilegiando la mirada y el lenguaje y por lo tanto la pluralidad. Su planteamiento se basa en una genealogía del saber, un no sólo preguntarnos por la problemática de la ciencia y su lenguaje sino devolvernos hasta aquello que se encuentra antes de la misma ciencia, es decir, lo que la hace posible, a esto lo llama el “Espacio del Saber”. Define el saber como un conjunto de prácticas discursivas que constituyen una cultura y que se encargan de posibilitar la aparición de una ciencia. Desde dicha genealogía, de la cual podríamos mencionar como predecesor a Nietzsche y su genealogía de la moral; se desprende un planteamiento importante para la pedagogía y para la construcción de currículos, las relaciones Poder-Saber. Aunque el trabajo realizado por Foucault se centró en otro tipo de instituciones, como las penales, dejó el camino preparado para la reflexión acerca de las prácticas de poder-saber desde la pedagogía y la educación. Foucault propone una microfísica del poder, adivinando su presencia en todas partes y acabando con la concepción de verticalidad del poder. La relación poder-saber que se establece entre el maestro y quién aprende está basada en la posición del saber y Foucault menciona la aparición de dicha tensión por parte de la posición de poder como positiva y productiva.



Para la epistemología ésta es la principal ruptura de paradigmas, la ciencia desde sus comienzos ha trabajado bajo la concepción de paradigmas, de manera que cada descubrimiento plantea la ruptura y modificación del paradigma anterior. El planteamiento de Foucault, privilegia el momento de ruptura, o espacio del saber como momento en el cual es explotada la capacidad de pluralidad del sujeto para enfrentar el conocimiento.



“conocer en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos” (Bachelard, 1983) así define Bachelard, el momento de la ruptura en el paradigma de la ciencia y propone que el problema del conocimiento científico debe ser planteado en términos de “obstáculos” que aparecen en el acto mismo de conocer. Para Bachelard, la ciencia deberá superar obstáculos como la opinión y la simplicidad de la observación, para lo cual sólo puede recurrir a la experimentación y a la racionalidad; pero Bachelard ya vislumbra la condición de pluralidad y subjetividad del sujeto que conoce y por lo tanto enuncia la imposibilidad de la ciencia para producir o conocer la verdad absoluta. El planteamiento bachelardiano acerca de “El Obstáculo Epistemológico”, cada obstáculo superado por la ciencia implica la aparición necesaria de obstáculos más complejos y por lo tanto, el fin de la ciencia es encontrar, mejores maneras de preguntarse. Dicho obstáculo, es aplicado por Foucault y la gran mayoría de pensadores del siglo XX a la ciencia pluralizada y ya no sólo regida por el método científico, es decir a la totalidad de las ciencias, incluyendo las ciencias humanas y entre ellas la reflexión pedagógica.

La pedagogía funciona de la misma manera que la ciencia, debemos considerar a los pedagogos como científicos de la educación. La pedagogía se renueva constantemente y vive en lo que se puede comparar con una revolución científica. El espacio del Saber está

constantemente en juego cuando se trata de elevar a conocimiento científico las maneras de enseñar al sujeto que conoce. Debemos entonces preguntarnos por el cómo se está realizando la reflexión previa a una construcción curricular, en un mundo donde el cambio de paradigmas está exigiendo una velocidad abrumadora para la reelaboración del conocimiento.

Se concluye entonces, que es necesario pensar en maestros que desde una óptica permeada por la epistemología encarnen metáforas como las del caleidoscopio para acercarse al conocimiento; que rompiendo con los paradigmas sepan, a la manera de Foucault, defender unas relaciones de poder beneficiosas para la transmisión del mismo y que, aprovechando la condición teórica de la ciencia desde su componente lingüístico, tengan la posibilidad de reflexionar y plantear formas nuevas de conocer y de transmisión del conocimiento, enriqueciendo así una práctica de construcción curricular para las instituciones y cada uno de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. BACHELARD, Gaston, "La formación del espíritu científico", siglo XXI editores, México, Pág. 15
2. FOUCAULT, Michel, "Las Palabras y las Cosas -Una Arqueología de las Ciencias humanas-", Siglo XXI Editores Argentina. Pág. 7
3. FOUCAULT, Michel, "Las Palabras y las Cosas -Una Arqueología de las Ciencias humanas-", Siglo XXI Editores Argentina. Pág. 5
4. JACOB, Francois, "El Juego de lo Posible" Barcelona 1982, capítulo 1: "Mito y Ciencia" Pág. 29
5. KUHN, Thomas, "La Estructura de las Revoluciones Científicas", Capítulo X.
6. NIETZSCHE, Frederick, "Schopenhauer como Educador" capítulo 3, pág. 57
7. NIETZSCHE, Friederich, "El Ocaso de los Ídolos" M.E. Editores, pág. 95 ■



© Polly Moreno T.

Hablemos de tu familia



Presbítero Pedro Justo Berrío Bolívar

Licenciatura en Filosofía y Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Ordenado Presbítero por el Seminario Conciliar de Medellín en 1995. Capellán del Colegio Marymount.

En nuestra vida tan dominada por el afanarse, la eficiencia, las luchas cotidianas y las complicaciones de la vida moderna, estamos acostumbrados a ocupar la mayor parte de nuestro tiempo en resolver diariamente una infinidad de problemas y situaciones, los cuales nos retan a actuar y a hacernos las preguntas de siempre: cuándo lo voy hacer y sobre todo, cómo lo voy a resolver.

Pero casi nunca nos preguntamos el qué.

- ¿Qué es lo más valioso para mí?
- ¿Qué propósito tiene para mí la vida?
- ¿Lo que estoy haciendo me satisface?
- ¿Qué deseo yo hacer de mi vida?

Por un lado, la vida es sin duda de una gran complejidad, ya que nosotros podemos muy bien tomar nuestras propias decisiones, pero resulta, que las consecuencias de nuestras decisiones están regidas por fuerzas mayores que no podemos controlar, y por otro lado, disponemos de un tiempo de vida bastante limitado, por lo tanto es necesario establecer prioridades, y para eso, hay que previamente clasificar los asuntos según su importancia en esenciales, convenientes y accesorios.

¿Por qué a las cosas esenciales en nuestra vida le dedicamos usualmente tan poco tiempo y esfuerzo?

Por una razón muy sencilla: porque son invisibles

Así es, lo esencial en la vida no se puede ver con los ojos.

Son las cosas del alma, que sólo las podemos sentir o percibir interiormente.

En nuestra sociedad de consumo tan mercantilista, cuentan únicamente los objetos y servicios que se ven y que por lo tanto se pueden comprar y vender. El lucro y el materialismo son los criterios que llevan la batuta y por eso rigen los destinos de la gran mayoría, que sólo desea poseer cosas y acumular dinero.

Lo demás, lo que es invisible, se ignora, se omite, se excluye, olvidándolo como si no existiese.

Con mucho dinero puedes comprarte una mansión palaciega, pero no puedes comprar un hogar intacto, una vida familiar armoniosa y ni mucho menos adquirir los lazos de amor con tus seres queridos.

La vida familiar hay que vivirla y sufrirla, para poder crear esos indispensables vínculos invisibles de amor, atención, afecto, paciencia, consuelo, amistad, perdón, discernimiento, sensatez, paz interior, etc. que se requieren para crearla.

A la sala de estar de tu casa no le puedes dar un buen ejemplo, ni puedes aconsejar a un piso de mármol, ni mucho menos reconciliarte con una piscina.

Como ven, son todos atributos del alma, cualidades espirituales que única y exclusivamente se dan y se fortalecen recíprocamente entre seres humanos que se quieren.

Sin duda, tener una vivienda, por ejemplo, es necesario e importante, pero lo esencial es la vida familiar que dicha casa hospeda y que uno mismo vive todos los días.

La familia es lo más valioso, y por lo tanto, hay que dedicarle suficiente tiempo, amor y atención.

Es en el ámbito de nuestras relaciones personales, donde ese dominio invisible de lo espiritual se hace realidad y está en constante actividad. Ése es el sustrato donde la infinidad de lazos invisibles de amor nacen, se desarrollan, se influyen e intercambian, haciendo posible las relaciones humanas.

Los lazos espirituales de amor y de amistad, los cuales no se ven pero se sienten, es lo que verdaderamente tiene valor y lo que cuenta en la vida. Eso es lo fundamental en la vida humana.

"Las empresas son importantes, el trabajo lo es, pero lo verdaderamente valioso está en casa después de trabajar: la familia. No se olviden de quien tienen al lado, porque no saben lo que va a pasar mañana."

Fernando Parrado ■

L1 in the L2 classroom: Blurring the boundaries between languages



Roderick Thomas Lander

Pregrado en Ciencias Médicas de The University of Glasgow, Reino Unido.

Professional en Lenguas de King's College, London.

Certificado en la enseñanza de Inglés como segunda lengua (TESOL) de St George International, London.

Candidato a magíster en enseñanza de Inglés como segunda lengua de UCL Institute of Education, London.

Docente de Inglés del Colegio Marymount

Everyday my Middle and High School English Department colleagues and I are engaged in a never-ending task that is both time and energy consuming, policing our students' use of their L1, Spanish, in the English language classroom. In our context L1 use is banned in the L2 classroom despite the fact that there is a growing body of research proposing a move away from the monolingual method of L2 teaching towards a plurilingual approach. In my context this would mean the inclusion of the students' L1, Spanish, in the English language class although students also study French and some are learning Portuguese and Mandarin in extracurricular activities. The plurilingual approach implies the potential for the inclusion of all of these languages in the English language learning process. After a brief examination of this movement within ESL I will provide evidence to show how the focussed use of the L1 in the classroom could function as a mediating factor as described by sociocultural theory (SCT). The emphasis is firmly on focussed use of the L1. This work promotes the continuing use of the target language as the norm in the classroom, but has as its principal aim to explain the potential supporting role of the students' L1.

A growing group of researchers has expressed opposition to the fact that English language be taught in isolation from the student's other linguistic repertoire (see, for example, Cook 2001, Behan, Turnbull and Spek 1997; Cummins 2007; Cenoz and Gorter 2013; Gallagher and Colohan 2014). Cook (2001: 403) details the historical background to the absence of the L1 from the L2 classroom and suggests that "it is time to open a door that has been firmly shut in language teaching for over 100 years." He explains that the general impression has been that the "L2 is seen as positive, the L1 as negative" (Cook 2001: 404). Cenoz

and Gorter (2013: 591) echo this sentiment when they call for TESOL to "soften the boundaries between languages" an image borrowed for the title of this work. Cummings (2007) explains that the monolingual principle in language teaching has three aspects; teaching should be done in the L2 without referring to the L1, translation between the two languages should not be done, and in immersion programmes the two languages should remain completely separate. Cummings (2007) highlights the lack of evidence for these assumptions and in his 2009 article argues for the use of bilingual instructional strategies such as activation of prior linguistic knowledge from students' L1, translation and use of cognate connections in the L2 classroom.

Gallagher and Colohan (2014) describe three reasons why the monolingual principle is being re-examined by researchers. I contend that the reasons they give are highly relevant in my context and support my argument that limited use of the L1 should be permitted in English language classrooms within the SCT framework described in this work. Firstly they cite the important role the L1 plays in L2 acquisition for migrants. Cross-linguistic transfer is an important aspect of learning for this group of students. Secondly they cite the fact that different languages are not compartmentalised in the minds of bilinguals and that codeswitching is in fact a highly sophisticated use of language by bilinguals, not a lacklustre, inferior use of the language. Thirdly they explain how, despite the best efforts of language teachers and rigorous language policies banning the L1, there are still instances when in fact the L1 is used in the L2 classroom. I would suggest that the failure of these bans alone should force a re-examination of the use of the L1 in L2 classrooms. Rather than penalising students, and teachers, for its use, we should be looking for ways to take advantage of the L1 in L2 learning scenarios and use it as the rich source of language knowledge that it is.

The SCT framework has as its central tenet the concept of mediation. Simply put, mediation is when something “comes between us and the world and acts in a shaping, planning or directing manner” (Swain, Kinnear and Steinman, 2011: Chapter 1 “Mediation,” para 1). Swain et al (2011: “Mediational means,” para 1), paraphrasing Vygotsky’s (1978) work explain that “all forms of higher (human) mental (cognitive and emotional) activity . . . are mediated by culturally constructed material and/or symbolic means.” According to Swain et al (2011), Vygotsky referred to the material means as externally oriented tools used by a person to negotiate their external world. The symbolic means, on the other hand, he referred to as signs that are internally oriented and used by a person to manage their internal world. An example of a material tool that can perform mediation is a book, although the language within that same book would be a sign, a symbolic means of mediation. Swain et al (2011) and Lantolf and Thorne (2006) both describe language as an example of a sign, a symbolic system that “humans possess to mediate their connection to the world, to each other and to themselves” (Lantolf and Thorne, 2006: 201).

When Cenoz and Gorter (2013: 596) suggest the use of the students’ plurilingual competence in the classroom I would argue that this implies that a student’s L1 is a valid symbolic mediation tool in their learning of an L2. They explain that this will allow students to “develop

not only linguistic and discourse skills but also metalinguistic awareness. Plurilinguals can draw on their knowledge of other languages when learning how to communicate in English” (Cenoz and Gorter, 2013: 597). I would argue that this is obviously an argument for the use of the L1 as a mediating tool in the L2 learning process as.

Alegría de la Colina and García (2009) looked at the use of the L1 as a cognitive tool in the L2 classroom. In their study 24 university level students worked in pairs to produce a text and could use their L1. Their interactions were recorded then transcribed. The transcriptions were codified and analysed to find the percentage use of L1 in the interactions and the reasons for its use. The findings showed that the students used the L1 in two main ways; the first was metacognition, when talking about the task, and the second was meta talk, when talking about the language. The authors claim that “The L1 provided essential cognitive support for focussing attention and understanding meaning” and secondly that “Through the L1 they could think and self-regulate more quickly and were then able to transfer their cognitive, metacognitive and social skills to the L2” (Alegría de la Colina and García, 2009: 343). Despite the different context, this study gives an indication of how the L1 functions when students work together to construct texts in the L2.

In Behan, Turnbull and Spek’s 1997 study seventh grade students were divided into four groups to prepare oral



presentations. The authors found an increased incidence of verbal exchanges and more evidence of learning in the groups that had freedom to use either their L1 or their L2 compared to the control groups who were forced to use their L2. They explain that the greater the communication between the students the greater the increase in L2 proficiency to claim that even although the communication is in the L1 it is contributing to an improvement in the students' L2. They conclude that "L1 use can both support and enhance L2 development" and that "L1 may be the only fully mediational tool available to the students for solving cognitively demanding tasks" (Behan et al, 1997: 41). Following these conclusions I would argue that my students are being deprived of a mediational tool if they are banned from using their L1. In fact these results suggest that allowing them to use their L1 may lead to more effective language learning as a result of the mediation afforded by this tool.

In this work I have related the central concept of sociocultural theory, mediation, to the use of students' L1 in the L2 classroom. I have provided evidence that learners may benefit from the directed use of their L1 where it functions as a mediating factor as described by SCT to help them in their L2 linguistic knowledge building process. I finish therefore with a call for the controlled use of the L1 in the ESL classroom. A change of attitude to the use of the L1 would transform a classroom problem into a learning tool.

BIBLIOGRAPHY

- Alegría de la Colina, A. and del Pilar García Mayo, M. (2009) Oral interaction in task-based EFL learning: The use of the L1 as a cognitive tool. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4), pp 325-345.
- Behan, L., Turnbull, M. and Spek, J. (1997) The proficiency gap in late immersion (Extended French): Language use in collaborative tasks. *Le Journal de l'Immersion*, 40(2) pp 41-42.
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2013) Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, 47(3) pp 591-599.
- Cook, V. (2001) Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3) pp 402-423. Retrieved from: http://www.est-translationstudies.org/research/2012_DGT/documents/2001_cook.pdf.
- Cummins, J. (2007) Rethinking monolingual instruction strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2) pp 221-240.
- Cummins, J. (2009) Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL Quarterly* 43(2) pp 317-321.
- Gallagher, F. and Colohan, G. (2014) T(w)o and fro: using the L1 as a language teaching tool in the CLIL classroom. *The Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2014.947382
- Lantolf, J.P. and Thorne, S.L. (2006) Sociocultural theory and second language learning. In van Patten, B. and Williams, J. (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An introduction* (pp 201-224). New York: Routledge. Retrieved from: <http://eslenglishclassroom.com/Art-05.pdf>
- Swain, M., Kinnear, P. and Steinman, L. (2011) *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* [Kindle Edition]. Retrieved from <http://www.amazon.co.uk>. ■

Dance. A Power to change lives.



Andrea Fernández U.

Comunicadora Social de la Universidad EAFIT.

Certificada como Profesora Yoga Siromani de Sivananda Vedauta International Centers.

Candidata a Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey, México.

Dance can be defined as the way a person uses his or her body to express emotions without words. Dance is then a language of expressing what is not possible to say with words. Dance, as an art's subject in school, is more than a mere physical activity; it has the role of helping students both in a social and cognitive way. Social in the way it shapes their identity and helps them express their deepest feelings, and cognitive in the way it increases their motor connections in the brain and creates more body-brain connections.

Sir Ken Robinson worker for the government and education systems of Europe, Asia, and USA. One of his concerns regarding today's education, is the fact that the main aim is to prepare kids for a system based on economic growth and mass industrialization, there is little or no time for art because what we really call art requires time for reflection, time for questioning existence, and time for silence (Svendler & Burrige, 2015). None of these principles fit in a quick changing fast food world; "...for art to be at the lowest part of the food chain of the school system has its roots in the mass educational system that favors disciplines that seem most relevant to the economy. To the utilitarian, dance seems pointless" (Svendler & Burrige, 2015). So when a subject like dance is included in a traditional school system, it is a grate Gateway for new ideas, new outcomes, and new areas of knowledge where kids that don't find a place in the traditional school standards can find them selves a comfort zone. On what follows along each of the ideas of the importance of dance in the actual school curriculums will be developed based on personal experience as a dancer and a teacher as well as on books and articles that support fairly personal theories.

It is fairly important to note that dance is an art that helps students to develop their social side in a more

integrated way than other sports by helping them find their identity as individuals and also to create a group character. Giving kids and young adults the space to become them selves with no rules, no judging from others, and no expectation of right and wrong is an extremely rich opportunity for them to discover or rediscover their identity. In dance classes, or at least the ones that focus mostly on developing the creative side of dance, students have the chance to express freely and be themselves for a short time. In the book *Dance Education Around the World*, Isto Turpeinen (Svendler & Burrige, 2015) describes his experience with chaos in his dance classes as moment for dialog, "in my classes, I use a working style where I see the dance studio as a forum. Children have a space for action. It is a kind of chaotic state in which the construction of dance starts" writes Turpeinen in his anecdote as a dance teacher with youngsters, "working with a raw-board method opens a space for personal action and experience and creates a space for shared and personal processes of dance and the dancing self. This is a complex situation for a class seen from the outside because everything is chaotic and no ideal order is seen; however, they are constructing dance through their experience", they are learning to identify with their bodies and their own space. This own space that is created in the dance classroom leads to self-identification. When a person discovers his own identity he or she is abler to deal with the day to day situations that life presents and will be a more secure person to overcome obstacles in life. This space is also very keen of creating a much better understanding between peers of different personalities. When one person identifies himself, it is easier to create a sense of empathy with the other. For the social and personal benefits that dance brings to a person who is learning to construct himself and face the world, dance is an activity that will enable many qualities to develop.

Dance as an art that works out the body in coordination with music is a discipline that requires a good amount of brain stimulus. By this stimulus created in the body and the brain, dance improves the life of others in a cognitive aspect. A study from the *New England Journal of Medicine* (2003) assures that as we dance we are using several brain functions at once- kinesthetic, musical, rational, and emotional. By using all these functions at

once in a fun and social activity, we are increasing our neural connectivity and our capacity of thinking and making decisions as well as decreasing the risk of having diseases like dementia in an older age. On an article by the Harvard Mahoney Neuroscience Institute (2016) it is stated that music activates the reward centers of the brain and dance, its sensory and motor circuits. This double activity in the brain makes the cognitive skills in kids and teenagers workout in a more quick and connected way. "Studies using PET imaging have identified regions of the brain that contribute to dance learning and performance..." affirms the letter from the Neuroscience Institute, when mentioning the different parts of the brain that become active while dancing. All these functions activate during a fun activity for students and at the same time its helping them express emotions in an easier way and getting them involved in a beneficial group interaction. These benefits from dance have captured so much the eye of medicine that movement has become a therapy to cure Parkinson patients. From my experience I truly believe that if dance can be considered a therapy for brain diseases, it is for sure an advantage to teach students the importance of physical activity in an early age; this perhaps, will awaken a love for moving, for expressing with their bodies, and for accepting one another, through an activity that helps them to prevent future diseases.

As a dance teacher I can assure you, not with scientific facts like the ones posted above, but with my own personal experience as a teacher, that dance does help you to find a place in life, a space where you feel comfortable with yourself and with who you are. Dance has given me skills to overcome daily issues since it is an art that teaches you the importance of will of power, discipline, and the capacity to stand in front of a public and show yourself as you are, not as a perfect human being, but as a soul that has a way of expressing through movement. As a dancer and as a person who loves to teach and is fond of education, I completely agree with many scholars that assure dance and art are extremely important spaces in the school curriculum. Not for earning tons of money or getting the best position in a well-known company, but because they will take you on



a journey within yourself, they will give you tools to develop values and to be healthy - mind and body wise, and most importantly, they will serve you a space to become yourself. A space to be happy.

CITED WORK

Svendler, Charlotte & Burridge, Stephanie (Ed.) (2015), "Dance Education Around the World". New York, USA. Routledge. (p. XV-XVII; p. 95-99)

Scott, E. (2016). Dancing and the Brain. On The Brain. <http://neuro.hms.harvard.edu/harvard-mahoney-neuroscience-institute/brain-newsletter/and-brain-series/dancing-and-brain>

Verghese, Joe. Lipton, Richard B. Katz, Mindy. Hall, Charles B. Derby, Carol. Kuslansky, Gail. Ambrose, Anne. Sliwinski, Martin. Buschke, Herman. (2003). Leisure Activities and the Risk of Dementia in Elderly. The New England Journal of Medicine. <http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa022252> ■

What Does The Science Department Do?



Carolina Jaramillo Oquendo

*Ingeniera Biológica de la Universidad Nacional de Colombia.
Docente de Ciencias del Colegio Marymount*

Jacqueline Tabares Londoño
*Estudiante de licenciatura en inglés de la
Universidad Luis Amigó. Docente de Ciencias
del Colegio Marymount*



Education in the classroom must be a process in which human beings learn how to live in society and interact in a natural environment. The concept of interaction in this context is understood as the daily exercise that every person has to understand and build during his or her existence to develop abilities and get information from the world that contributes to the improvement of the current society. Therefore, education must provide scenarios inside and outside the classroom, so each one can generate curiosity, analyze emerging information and demonstrate all their talents based on life experiences and class achievements.

In a more specific context, The Science Department has a challenging task of training students to be able to fulfill their curiosity through questions and a constant search for explanations about what is happening around them, how the world works and the events that happen in it. The science team has been working on several activities to be performed outside and inside the classroom to strengthen scientific abilities and spark an investigative spirit. These activities set a scenario of scientific research in order to generate ideas and develop all the steps of the scientific method. The activities develop skills such as: critical thinking, analysis, capacity to establish cause and effect relationships in a science context, observation and to develop new explanations coming from the students' own criteria.

The extracurricular activities are carried out with the students that have an interest in the scientific field and wish to develop projects that provide benefits to their educational community and their environment. The projects are distributed by section and have a purpose according to the mission and vision of the Department:

Ecological Group (First to Fourth Grade)

This project is dedicated mainly to promote: Environmental awareness by growing a variety of vegetation in the vicinity of the school and have the girls take on a responsibility and assume the care that these plants require.

Training in ecological values through awareness activities that promote the students leadership skills and a positive attitude towards facing the environmental challenges that we have today.

Rational use of natural resources through internal campaigns with messages that refer to a sustainable way of life and recycling campaigns based on the three Rs (Reduce-Reuse-Recycle).

Other actions that come about as a result of the objectives proposed by the department are:

- The generation of compost for the Maryhuerta
- Reforestation at the front of the White Building
- Collection of newspaper for recycling

Marymount Research Unit (MRU)

The Marymount Research Unit is a research group formed by students from Fifth to Tenth grade with the same purpose of the Ecological Group, but now the girls are beginning to consolidate their investigative process. This year the MRU competed in the Google Science Fair and the projection of this group is to have the success that Group Visdom has had.

Visdom (11th Grade)

Visdom which in Swedish means wisdom, is a team led by the teachers Carlos Alberto Quintero and Marta Franco with the Senior students. The Group was established in October of last year and is facing a challenge proposed by Universidad Nacional de Colombia. The challenge consists of finding a use for the waste products that come from the construction industry and thus avoid the filling of waste disposal sites (that are already full), rivers and other places with this content.

With leftover construction material the girls came up with a creative way of using them in vertical gardens (walls covered with plants) which is a visually appealing idea and contributes to the improvement of the environment.

The project was approved due to its innovation and the high ecological impact it could have on the city. Due to their hard work this group will have the opportunity to develop their project by receiving funding in order to implement it.

Campaign "Mi Pupitre"

Postobon's Mi Pupitre campaign seeks to strengthen the Tetra Pak containers collection chain and contribute in the making and delivery of school furniture made from recycled packaging.

For the support of this campaign the science department was responsible for:

- Raising awareness through workshops about recycling aimed at the teachers and administrative staff.
- Keeping a constant motivation in the community to assist and participate not only in the campaign but in the launch as well
- Being the mediator between Postobon and the school.
- Monitoring the ranking of schools according to the weights of collected boxes.
- Coordinate the periodical collection of the containers.

Water as a Learning Tool

In 2002 the Water as a Learning Tool Project was proposed by the teacher Marta Franco as a solution to various environmental problems that were arising in the school, especially in the forest which was being used as a garbage site by the constructions adjacent to school grounds. Although the project was rejected several times for being too ambitious it was eventually funded by ONDAS from Colciencias. The aim of the project was the optimization of all natural resources available in the

school and hence several projects emerged. Twelve years later several of the projects that arose from this mega-project are still in progress in our school. Some of the projects established were:

- **Biomary:** This group classified and completed the taxonomy of all plants that were in the school. From this study we found that our school was the home of a fern from the age of the dinosaurs (*Cnemidaria horrida*) and our students were the first to document it in Antioquia. In addition to this discovery a change in vegetation was also made. The many pines that were in school grounds were removed and replaced by native plants.
- **Zoomary:** This group observed, identified and classified all the animals in school grounds such as squirrels, birds etc.
- **Water Resources:** In our school there is a creek that passes through the school grounds and it was not used in any way but the projects aim was to take advantage of this natural resource in a sustainable way. Consequently, the fish tank is sourced with the water from the creek as well as a couple of faucets in the school and the watering of the gardens.
- **Entornito:** The idea of this project was to take care of the school environment by changing the way garbage is disposed of. A waste separation and recycling plan was set in place. In the restaurant for example the organic waste started being used as compost for the gardens. This project changed the amount of garbage collected in the garbage bins and the decrease in the amount of garbage collected was reflected in the utilities bill which was reduced to up to \$870,000.00 a month.



Today our school continues to develop some of these projects but they are not necessarily recognized under the name of this megaproject.

Science Fair Marymount & CT + I

This year the Marymount Science Fair counted with the participation of more than 150 students from all sections as scientist showcasing their research and all the students and school staff as visitors. The idea of the science fair is not only to promote research in the student community but to spark an excitement for science, for new knowledge, and to further what is seen in class applied to everyday life. The projects in the science fair were worked on in the classroom at the beginning of the year. We hope that in the coming years science fair projects can include many other topics and areas of knowledge that are not purely "scientific" with the help of other departments.

The school also participated in the ferias CT+i which is a program that seeks to involve: students, teachers, administrators, and parents, as well as the scientific and business communities, in training processes and academic research beginning in the classroom and thus promoting the development of scientific and citizenship skills in the education community through different proposals. One of the proposals are the places where this community may socialize their ideas or drafts of

scholarly research. The phases begin with the Institutional science fairs, then with the Territorial Fairs in Medellin and nearby municipalities, to reach the Central CT & I Fair which summons the most outstanding projects in the region (Quienes somos, S. F.). Three of the winning projects of the Marymount Science Fair 2016 were chosen by the science department to represent the school at the local fair held on Thursday, August 4 at the IE INEM Jose Felix de Restrepo.

BIBLIOGRAPHY

About us. (N.d.). Fairs obtained CT + I Science, Technology and Innovation: 



Valor de Conocimiento



Blanca Dioni Rodríguez Builes

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura. Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita de la Universidad Santo Tomás. Candidata a Magíster en Gerencia de la Innovación y el Conocimiento de la universidad Eafit. Directora de Investigación, Desarrollo e Innovación del Colegio Marymount.

El capital de conocimiento en las organizaciones requiere ser reconocido y gestionado colectiva y colaborativamente para producir apropiación y sostenibilidad a mediano y a largo plazo. El reconocimiento y la gestión colaborativa son condiciones indispensables para que las organizaciones tengan un plus de saber.

El conocimiento se ha convertido en el activo más importante de las organizaciones: les da poder y posibilidad de permanecer en el mercado. Se ha pasado de valorar los bienes físicos para darle mayor relevancia al conocimiento; el conocimiento cobra más valía en la medida en que éste se produce y se reproduce; no reproducirlo podría generar pérdidas económicas, pérdidas en las organizaciones de capital de conocimiento.

Hay que buscar la manera de transferir el conocimiento de manera eficiente de un sitio a otro, de una persona a otra, para que se genera una producción igualmente eficiente. Las comunidades de aprendizaje, lecciones aprendidas y socialización de experiencias significativas pueden ser algunas de las alternativas que se usen para tal fin.

Economía e información van relacionadas. Aquí hay conocimiento. Es importante que en la organización se identifique cuál es el conocimiento que se quiere conservar y transmitir, y que se busquen mecanismos para registrarlo y poderlo difundir entre los demás. Eso ahorraría tiempo y dinero a la organización, en la medida en que se evitarían reprocesos que traerían pérdidas económicas.

En relación con la información, la tecnología ha hecho una labor importante: cada vez se generan mayores canales para que la información llegue a las personas de forma inmediata, tales como redes sociales, medios de comunicación masivos, correos electrónicos, entre otros; el problema económico sería la protección y divulgación de la información.

Necesitamos mecanismos para que el conocimiento se continúe engendrando interiormente; es decir, se identifique cuál es ese conocimiento que se quiere conservar y se genere un modelo de gestión del conocimiento para que pueda reproducirse, de tal manera que se aproveche por los demás y, por consiguiente, por las organizaciones.

Hallar la manera de transmitirlo y de aprovecharlo es lo que le da valía, como se dijo al principio del texto, al conocimiento. Las organizaciones que logran aprovecharlo y transmitirlo ven sus beneficios económicos: ahorran tiempo y dinero conservando lo que es realmente relevante para la organización.

Conocimiento y cognición van de la mano: para que haya conocimiento debe haber capacidad cognitiva, que es la que nos lleva a aprender. Por otro lado, la investigación es un factor que permanentemente invita a generar conocimiento, es un asidero de conocimiento, porque se hacen preguntas que deben resolverse a través de la indagación, del trabajo de campo, encuestas, entrevistas, entre otros.

A la par está la innovación: tarea de generar cambios, de crear nuevos productos o servicios. La innovación activa la cognición y nutre el conocimiento, elemento clave del desarrollo económico. Es menester generar estrategias para que el conocimiento esté al alcance del máximo número de personas. La relación es proporcional: a mayor número de personas que usen el conocimiento, mayor será la rentabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Dominique Foray (2004), *The Economics of Knowledge*, Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge