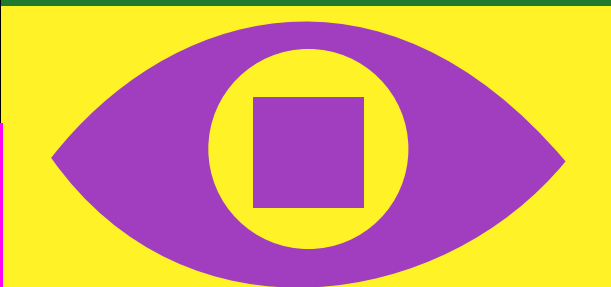
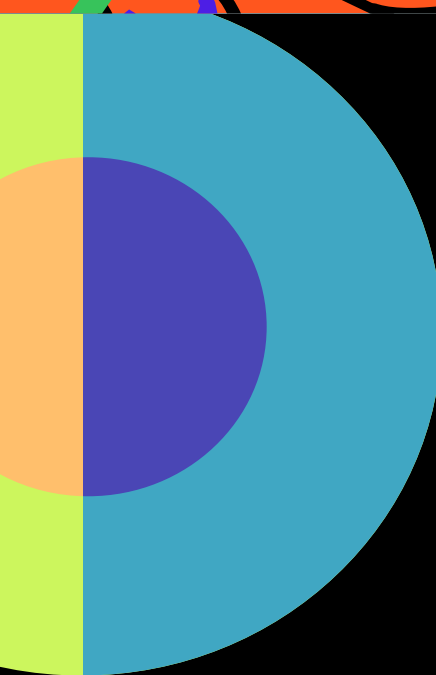


No.

11

**August
2022**



RD&I MAGAZINE
Marymount



**El Colegio
de mi vida**

RD&I MAGAZINE Marymount

Comité Editorial:

Catalina Guzmán Urrea
Ana Catalina Granada Henao
Blanca Dioni Rodríguez Builes
Camille Zuiderduijn
Catalina Caicedo Cadavid
Iván Gómez Varón
Manuela Escobar Ospina
Milena Marín Gallo
Óscar Vallejo Herrera

Index

La Innovación Educativa Como Horizonte de Transformación al Interior de La Escuela.
Catalina Guzmán Urrea

2

Planning design: synergy between teachers' beliefs and teaching styles
Alejandro Cardona Pérez y Valentina Ortiz Agudelo

4

Desarrollo infantil a través del uso de metas: Estudio de caso de una estrategia con una población infantil de educación primaria
Camila Pinzón Agudelo y Jaime Castro Martínez

7

The Important Role of Education and Schools in Societal Change to Support Achievement of the Sustainable Development (SDGs)
Catalina Caicedo Cadavid

12

Guarde silencio profesor, la clase es de las estudiantes
Constanza Castro Wiesner

17

Una muñeca para escribir
Julia Victoria Vélez Llano
Wilfredo Gómez Sánchez

21

Un conseil pour nos étudiantes: soyez motivées!
Laurent Palau

24

Colegio Marymount de Medellín, Comunidad de Aprendizaje Siglo XXI
Monique Thiriez López
Blanca Dioni Rodríguez Builes

29



La Innovación Educativa Como Horizonte de Transformación al Interior de La Escuela

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. Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Candidata a doctor en Ciencias de la Educación de Universidad de San Buenaventura. Rectora del Colegio Marymount de Medellín.

La escuela como agente social, busca formar estudiantes con las destrezas humanas y las capacidades cognitivas necesarias para dar respuesta a los retos que plantea el siglo XXI, en el que se espera que se adentre en esta dinámica social caracterizada por el cambio, la transformación y los avances tecnológicos que ponen al hombre de frente a lo que se ha denominado como el Internet de las Cosas o la Industria 4.0. Dicho concepto se refiere a los adelantos en el manejo de la información, tecnología digital, física y biológica; como lo define Tapia (2014), “el llamado internet de las cosas es el camino hacia una etapa en la vida humana que involucra la convergencia de dos mundos paralelos: el mundo digital y el mundo físico” (p. 52).

Este término, que no tiene su raíz en la educación sino en la línea de producción e industrialización mundial, encuentra su génesis en la segunda mitad del siglo XVIII, momento que se caracterizó por el cambio en la forma de producción de bienes y servicios. En los dos últimos siglos se han originado estas variaciones y se comienza con la introducción de maquinaria para la fabricación y transporte de mercancía; luego, décadas más tarde, entran en juego la generación en masa y la electricidad, para llegar a un tercer momento de la historia, en el siglo XX, en el que se hace referencia a las energías renovables y en el que aparecen el computador y la automatización como herramientas que se insertan en el sistema de producción. Este recorrido llega a un cuarto momento en el siglo XXI, caracterizado por la aparición de dispositivos y sistemas

digitales, lo que deriva en un desarrollo denominado como el Internet de las Cosas. Estas transformaciones han traído progreso para algunos, pero a la vez, mayores brechas sociales que han incrementado la pobreza mundial en escalas inimaginables, la hambruna ha hecho parte de este panorama por siglos y todavía es uno de los flagelos al que se enfrenta la humanidad actualmente.

Por otro lado, es innegable que el acceso a estos avances, especialmente a los tecnológicos, es inequitativo como lo presenta un estudio realizado por la organización Nosotros Somos Sociales en 2020, que muestra que tan sólo el 59% de la población mundial tiene acceso a Internet, lo que equivale a 4.388 millones de personas que son usuarios. En Colombia, el panorama no es más alentador, con el 57.4% de la población con acceso a Internet; datos suministrados por el Ministerio de las TIC en diciembre de 2019; lo que deja una reflexión sobre cómo estos avances que ha tenido la humanidad, a través de los años, deben ser pensados en clave de cerrar la brecha social y la pobreza, donde en unos países es más arraigada que en otros; una sociedad en la que todos tengan acceso a las mismas oportunidades, lo que traerá consigo un modelo de vida más justo y equitativo.

Ante esta realidad, al proceso educativo se incorporan herramientas que no tienen su núcleo en el discurso pedagógico y, por ende, en sus prácticas, pero que se insertan en ellas; un ejemplo de esto son las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que se adaptan y comienzan a formar parte de la práctica

pedagógica; Suárez y Custodio (2014) lo manifiestan así: La educación como aspecto relevante en la vida del ser humano ha combinado junto a las TIC un nuevo ambiente de aprendizaje y el estudiante es capaz de convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje, donde el tiempo y la flexibilidad, están jugando un rol importante en una educación que cada vez más, se virtualiza y lo virtual se ha convertido en una revolución y donde las nuevas tecnologías convergen en plantear nuevos paradigmas educativos y pedagógicos. La educación es parte de la tecnología y cada vez más se exige la alfabetización electrónica, considerándose una competencia indispensable para el estudiante. (p. 212).

Esta relación se ve reflejada en el momento de pandemia por la Covid - 19 que vive hoy en día la humanidad y la escuela pasa, temporalmente, de la presencialidad a la virtualidad o a la “*educación en casa*”, en la que la interacción entre maestros y estudiantes es mediada por herramientas como el computador, la Internet y las diferentes plataformas educativas diseñadas para tal fin; aspecto que ha vuelto a poner presente la desigualdad en el acceso de oportunidades para los niños y jóvenes no solamente de Colombia, sino del mundo.

No obstante, con esta perspectiva se puede pensar entonces en la innovación educativa y la cultura escolar como horizonte de transformación con el propósito de que los maestros sean llamados a crear espacios de movilización y se conviertan en acompañantes del aprendizaje que hace el estudiante con las herramientas necesarias para potenciar habilidades para la vida, que le facultan aprender en contexto y resolver los retos que le presente la sociedad. Dichas habilidades van más allá de lo cognitivo y se conocen como habilidades blandas o del siglo XXI; Arroyave (2018) las describe de la siguiente manera:

El interés por la importancia de las capacidades blandas, transferibles, no cognitivas o del siglo XXI ha enriquecido las teorías actuales sobre el contenido y los métodos de la educación. Las competencias aumentan la capacidad de utilizar el conocimiento adecuado (información, entendimiento, aptitudes y valores) de manera creativa y responsable en situaciones dadas, para encontrar soluciones y establecer nuevos vínculos con los demás. (p. 119).

En este apartado vale la pena precisar que el concepto de habilidades blandas (*soft skills*) se comenzó a utilizar para que se pudiera hacer una diferencia marcada de las habilidades duras (*hard skills*), que están relacionadas con el conocimiento técnico o de cada disciplina; dicho término surge en la década de los años 90 para referirse a estas habilidades transversales que se relacionan con las destrezas personales que cada ser humano desarrolla, lo que lo convierte en una persona competente.

Ante este panorama social y educativo que se acaba de esbozar en los párrafos anteriores, es fundamental hablar sobre la implementación en la gestión escolar de un proceso donde sus prácticas se ajusten a los lineamientos actuales de la sociedad con un estilo de educación que busca desarrollar en sus estudiantes, además del conocimiento que emerge de los innumerables acercamientos que tienen con las diferentes áreas académicas a través de la vida escolar, las habilidades para la vida que les posibilitan adaptarse al entorno, leer su realidad, comprender la sociedad y transformarla; todo esto con ajustes curriculares y metodológicos que movilicen la construcción de aprendizajes significativos y perdurables en el tiempo, así cada estudiante se convierte en el protagonista de su formación y el maestro en su mentor.

Bibliografía

Arroyave, D. (2018). *Epistemologías emergentes: cambio de paradigma. Línea de estudios críticos sobre educación y currículo*. Universidad de San Buenaventura.

Tapia, V. (2014). Industria 4.0 - Internet de las cosas. *Revista UTCiencia*, 1(1), 51-60.

<http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/6/7>

We are Social

<https://marketing4ecommerce.net/usuarios-internet-mundo/>



Planning design: synergy between teachers' beliefs and teaching styles

Alejandro Cardona Pérez

Estudiante de décimo semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés de la Universidad Católica Luis Amigó. Profesor de inglés del Centro Colombo Americano Medellín.

Valentina Ortiz Agudelo

Estudiante de décimo semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés de la Universidad Católica Luis Amigó. Directora de primero del Colegio Marymount Medellín.

Context

This article is intended to contextualize the qualitative research that is being conducted by Valentina Ortiz and Alejandro Cardona to complete their graduation paper for the bachelor's degree in foreign languages in a University from Medellín. Following the professional profile of Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés from Universidad Católica Luis Amigó, teachers will develop skills to detect, research, and propose alternatives regarding language and pedagogy (Universidad Católica Luis Amigó, 2020). In this regard, we have been observing, documenting, and reflecting our practices while we design and perform teaching in the pedagogical field. During this process, we started to observe some patterns and elements regarding our behaviors and thoughts before and during the classes. Teachers' beliefs, planning design and teaching styles became striking notions we wanted to cover during our research project.

We have given planning design a connotation of the main core where teachers' beliefs and teaching styles converge. In other words, along this project, the process of planning design will be the bridge that connects what we believe as teachers about students, strategies, time management and learning with the way we perform (behaviors, styles, and actions) in the classroom. For that reason, we would like to analyze the influence that teachers' beliefs have in the development of a planning design and the construction of a teaching style in the

classroom. These elements need to be observed and approached because understanding to what extent teachers' beliefs influence the development of planning design and therefore, the construction one or another teaching style, would help teachers to become more aware when they are planning and, it would nurture the construction of a teaching style in which coherence between beliefs and practices is consistent.

It is relevant to mention that this project is still under development. However, we will be mentioning the most important characteristics of it. The scenario to develop this project was the Marymount School of Medellín. We collected data from one teacher's intervention in a Global Perspectives class of First Grade in the school. Although both teachers have participated in the research design, only one of the teachers performed in the classroom and the other one observed the class. As a matter of fact, children's performance and curricular and school information were not observed, but exclusively teachers' performance.

Planning design as a main axis for teachers' thoughts and practices

Planning is an inherent action to every human being. People spend a considerable amount of time organizing and deciding what actions are coming next in their daily basis or future lives. In fact, according to Akapan (2018), "Planning is a systematic, conscious, and deliberate process of deciding ahead of time, the future course of

action that a person wishes to pursue in order to reach set goals" (p. 9). Conversely, designing a plan for educational processes is a thoughtful exercise that involves upcoming situations that will be accomplished throughout the process of teaching. Thus, planning can be seen as a core in which teachers place their ideas and hopes for the development of a class. According to Ubaque and Aguirre (2020) [for teachers], planning is a fundamental action since it represents the road map to follow during any academic term, course, or class (p. 134).

Although the construction of planning design is attached to governmental decisions, institutional guidelines, and students' specific contextual needs, it will be developed by the teacher under their personal framework of beliefs. "The concept of belief is used to characterize a teacher's idiosyncratic unity of thought about objects, people, events and their characteristic relationships that affect his/her planning and interactive thoughts and decisions" (Mansour, 2009, p. 26). Those beliefs, teachers have, regarding the different elements that compose the teaching and learning environment, might influence the way they act in the classroom. Making reference to teachers' beliefs, Lan & Lam (2020) mention that "They are believed to serve as the frame of reference to guide and inform teachers' pedagogical practices, which, as teacher cognition research has shown, involve moment-to-moment classroom decision-making" (p. 26). Hence, planning design then may represent a central axis that connects what teachers think and do.

Convergent elements of planning design

From a theoretical point of view, what teachers think and conceive about the world is known as a belief. The term belief represents a base of thinking that embraces teachers' thoughts, opinions, ideas, and decisions. When it comes to planning design, teachers' beliefs are seen as influencers of decisions about what to teach, what to give relevance, and what to devote time to. "Individual values do play a great part in [teachers] decision making; for example, their beliefs about the nature of persons and the nature of the subject material" (Borko et al., 2008, p. 40). Consequently, planning design becomes a complex process that involves the selection of relevant elements that will guide the development of the

class; that is to say, choices about the class material, resources, tasks, and time for each activity. Along this construction, teachers face their own ideas, preconceptions, and thoughts to develop a class with all requirements needed.

As shown above, teachers' beliefs and teachers' actions are interconnected throughout the design of planning and the decision-making process in the classroom. Nevertheless, it is important to recognize whether this interconnection constructs a style of teaching. Following that path, teaching style is the congruence between the beliefs teachers state (implicitly) within the planning design and the way they behave and perform during the teaching act. "Our teaching style represents those enduring personal qualities and behaviors that appear in how we conduct our classes" (Grasha, 1996, p. 1). In this regard, different teaching styles have been explored through literature. *The authoritarian style*, with a teacher-center core and linear information flow; the *facilitator style*, that promotes self-learning and critical thinking; and the *delegator style* which facilitates a student-centered methodology by promoting cooperative and independent work (Grasha, 1996, pp. 15-16). Regardless of the style the teacher is inclined to adopt, the process of building a framed and supported teaching style is complex. Therefore, according to our posture, identifiable beliefs through planning design might act as guides of the style teachers adopt for their classes.

This ongoing research project is being conducted by two students of bachelor's degree in foreign languages in the city of Medellín with the purpose of analyzing the influence that teachers' beliefs have in the planning design process and in the construction of a teaching style in an EFL classroom. Along this contextualization paper we covered the three research notions that frame the project. First, teachers' beliefs as units of thought regarding people, situations and decisions. Second, teaching styles as behaviors teachers display while performing in the classroom. Third, planning design as a bridge that connects teachers' beliefs and teaching styles. Finally, even though this research is not finished, data analysis is tending to show that teachers' beliefs may have positive and negative influence on what teachers decide to implement and perform for the classroom.

References

Akapan, C. (2018). Types of Educational Planning/ Reasons for Planning Education. In C. Akapan. Calabar: Dept. of Educational Administration and Planning.

Borko, H., Roberts, S. A., & Shavelson, R. (2008). Teachers' decision making: From Alan J. Bishop to today. In *Critical issues in mathematics education* (pp. 37-67). Springer, Boston, MA.

Grasha, A. F. (1996a). Identifying the Elements of Teaching Style. In *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles* (p. 1). Alliance Publishers.

Lan, W., & Lam, R. (2020). Exploring an EFL Teacher's Beliefs and Practices in Teaching Topical Debates in Mainland China. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 25-44.

Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications, and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48.

Ubaque-Casallas, D. F., & Aguirre-Garzón, E. (2020). Re-signifying teacher epistemologies through Lesson Planning: A Study on Language Student Teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 131-144. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80687>

Universidad Católica Luis Amigó. (2020, December 1). Programas de Pregrado: Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés. <https://www.funlam.edu.co/modules/ofertaacademica/item.php?itemid=54>



Desarrollo infantil a través del uso de metas: Estudio de caso de una estrategia con una población infantil de educación primaria

Camila Pinzón Agudelo

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de La Sabana. Magíster en Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana. Docente bilingüe de prekínder del Colegio Marymount.

Jaime Castro Martínez

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia.
Magíster en Educación de la Universidad de Los Andes.

Introducción

La circunstancia de la pandemia nos ha cuestionado como educadores sobre qué es lo realmente importante para brindarles desde nuestro rol a los estudiantes. Con esto en mente, surge este estudio investigativo en búsqueda de identificar una estrategia por medio de la cual estos niños que están creciendo y desarrollándose en tiempos de COVID-19, lleguen a adquirir dominio para la ejecución de tareas y actividades por sí mismos, mientras el maestro fortalece su capacidad para ser un sistema de apoyo mediante la generación de diálogo enfocado al establecimiento de metas y retroalimentación; reconociendo en el camino los niveles variados en cada uno de sus estudiantes, para promocionar un aprendizaje más consciente.

En consecuencia, se partió de la observación de una dinámica que busca alejarse de las prácticas educativas tradicionales, que se enfocan en el desarrollo de habilidades de autogestión, profundizando en cómo la educación puede basarse en el protagonismo del estudiante para tomar decisiones. Esta estrategia se basa en el uso de metas dentro de la rutina diaria en un entorno escolar con niños de primaria de un colegio específico ubicado en Bogotá, el Colegio Fontán Capital. A partir de este interés se definió que el objetivo de investigación fuese indagar: cómo la estrategia del uso del planteamiento de metas facilita el desarrollo de niñas y niños.

Para ello, se estructuró un diseño metodológico de estudio de caso, mediante el cual se pudiera responder al problema identificado, y definiendo a la entrevista estructurada como la técnica de recolección de información más pertinente para la recoger las percepciones de estudiantes, educadores y familias de la institución seleccionada en la cual se realiza dicha estrategia pedagógica. Por consiguiente, la discusión de los resultados se da desde las teorías vygotskianas del desarrollo, a partir del cual se logran sacar algunas conclusiones importantes.

Marco Teórico

El paradigma constructivista en la educación ha tomado dos grandes metáforas para la comprensión de la relación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo. Teniendo en cuenta que este trabajo pretende indagar en la comprensión de la relación que existe entre una herramienta pedagógica y el desarrollo infantil, se hace pertinente profundizar en los conceptos que lo rigen. El primero de ellos es conocido como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), aportado por Vygotsky (1978) para designar la relación didáctica mediante la cual se promueve el aprendizaje; el rol del educador es ayudar al estudiante en el desarrollo de competencias y habilidades requeridas para ejecutar tareas o actividades. Por medio de un diálogo en el cual se establecen objetivos de aprendizaje entre estudiante y educador, se impulsa el

logro de metas de acuerdo con los intereses, alcanzando así niveles más altos de desarrollo que lleven a un proceso continuo de evaluación dinámica. Esta permite conocer las posibilidades de desarrollo de cada estudiante, redirigiendo la tarea o actividad de acuerdo con las características de avance de cada niño (Padilla Partida, 2006).

El otro concepto que ha sido referido en la educación para la comprensión de este proceso es el “andamiaje”. De acuerdo con Wood, Bruner y Ross (1976), para aprender, los estudiantes requieren de un sistema que sea capaz de llevar a cabo diferentes actividades exploratorias (Falkesgaard Slot, 2015). Esta ayuda, cuya finalidad es que los niños tengan el dominio para ejecutar tareas por sí solos, también es la que favorece el desarrollo autónomo de la persona pues poco a poco interioriza lo que necesita para alcanzarlo (Padilla Partida, 2006). Lo anterior, quiere decir que los ambientes de aprendizaje deben darle al diálogo un papel importante, especialmente al momento de retroalimentación entre pares o con el educador, pues así es que se construyen ZDP para el avance del niño.

De esta forma, el uso del planteamiento de metas como estrategia de tipo metacognitivo entra a ser una de las estrategias favorecedoras del aprendizaje consciente y, por tanto, del desarrollo, pues le da la posibilidad al niño de comprender la forma en la que se está dando su proceso de aprendizaje, potenciando su desarrollo cognoscitivo y haciéndolo consciente de su dominio frente a una tarea (Padilla Partida, 2006).

Estrategia Metas

El planteamiento de metas como estrategia del Colegio Fontán a investigar, se divide en dos momentos, uno al inicio del día y otro al cierre. La apertura es el de la mayor importancia porque detona la motivación para realizar las tareas y otras acciones del orden socioafectivo, inherentes a cualquier jornada académica. Por tanto, se establece un plan para el alcance de un propósito propio o común, por medio de la definición de una meta, es decir, un fin que busca una persona o un grupo y que implica organización de elementos y estrategias para alcanzarla. En su construcción, el educador debe orientar estas metas de forma que sean viables para los aprendizajes y

habilidades a desarrollar, y verificables, pues responden al qué, cómo y para qué. En este sentido, pueden estar enfocadas a lo comportamental o a lo académico, y deben acordarse con el estudiante de forma que sean comprensibles para que este les halle sentido. Otra condición relevante es que las metas sean visibles por medio de un instrumento de seguimiento, como, por ejemplo, una agenda o un tablero de fácil acceso para registrar los avances.

Adicionalmente, esta estrategia termina con el cierre del día, donde se revisa el alcance de las actividades realizadas a partir de las metas programadas, y se evalúa el desempeño individual y grupal, es decir, si se cumplió o no con la meta y el porqué. Esta reflexión es liderada por el educador quien, a partir de preguntas a los estudiantes, los lleva a indagar sobre las variables que incidieron en el resultado de la sesión, con el propósito de mantener las acciones que están funcionando, y construir nuevas estrategias para una próxima sesión de trabajo, procurando siempre el alcance de la meta propuesta. Esta intervención de tipo metacognitivo con los estudiantes debe diseñarse de forma que no sea estresante para ellos, teniendo en cuenta que lo que se busca es que aprendan a monitorear su propio progreso, reflexionando a diario sobre su trabajo y aprendiendo a valorarse bajo unos criterios objetivos y de tipo causal (González Muñoz, 2017)

Adicionalmente, se identificó que es una herramienta que se convierte en guía para la actividad diaria del estudiante, es decir, se enfocan no exclusivamente en lo cognitivo, sino también en lo social y emocional. Otro aspecto clave es que genera un diálogo con el educador y los otros estudiantes y además abre espacios para la retroalimentación, lo cual guía su actividad diaria. Este trabajo por metas también configura la personalización en el aprendizaje que se transforman de acuerdo con el potencial de cada estudiante, lo que particulariza también sus acciones, las interacciones y los momentos que llevarán a la culminación de su proceso.

Diseño de Investigación

Específicamente para esta investigación, se seleccionó como espacio una institución llamada Colegio Fontán Capital, para generar información suficiente que permita una comprensión profunda de la estrategia

estudiada. Cabe destacar que el ejercicio está enmarcado en un tiempo específico para comprender, desde el discurso de los actores, las tendencias que identifican el uso de la estrategia que puede estar beneficiando el desarrollo infantil. Por otro lado, como es habitual en este tipo de diseño, se hizo uso de una técnica netamente cualitativa para la recolección de información, en donde por medio de entrevistas estructuradas que se aplicaron a estudiantes, padres y educadores, se le dio validez a la información recogida desde una triangulación por actor. En cuanto a los criterios elegidos para decidir el universo poblacional, estos fueron por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014), debido a que las personas seleccionadas dependieron de su disposición de participación en el proyecto y pertenencia a la institución (ver en Anexo 1 los ejemplos de los consentimientos informados). A pesar de eso, se considera que este conjunto proporciona suficiente información para responder al alcance del problema de investigación porque es una muestra de tipo homogénea (Hernández Sampieri et al., 2014), es decir, las unidades con las que se trabajó tienen el mismo perfil, permitiendo que el centro

permaneciera en el tema de búsqueda ya establecido. Para ello, la unidad de muestra seleccionada fueron tres educadores, tres padres de familia y tres estudiantes vinculados a la sección de primaria de la Institución. Lo anterior, quiere decir que al ser una muestra dirigida (Hernández Sampieri et al., 2014), los participantes seleccionados no serán estadísticamente representativos de la población.

En consecuencia, en aras del análisis de los resultados dados por las entrevistas, se entiende que la percepción es subjetiva a cada persona, y, por tanto, para lograr desde esta investigación comprender la relación que existe entre desarrollo infantil y el uso de trabajo por metas, es necesario indagar las valoraciones que hacen varios actores de la comunidad desde su experiencia, para luego identificar cuáles son los puntos en común que más se repiten o tienen más fuerza. Para conseguirlo, se hizo uso de la versión 7.0 del software ATLAS.ti, herramienta por medio de la cual se codificó en dos grandes familias la información de la transcripción de las nueve entrevistas realizadas.

Resultados sobre la Herramienta de Metas

Las metas de aprendizaje son orientadas por el educador para que el estudiante se enfoque al desarrollo de la habilidad esperada a través de las tareas propuestas. Este proceso permite al niño aprender a reconocer los factores que le impiden o le ayudan a lograr sus objetivos de aprendizaje y, en consecuencia, modificar sus acciones para el alcance de estas

Percepción Docente	Percepción Estudiante	Percepción Familia
"Entonces, la construcción de metas (..) se hace precisamente con el fin de que sean reales y también sean medibles, y, pues obviamente alcanzables, porque de no tener esas características como tal, pues simplemente la meta va a quedar como un propósito que no va a tener en sí un eco en el estudiante" (15:129).	"Yo creo que son para mejorar. Nosotros (...) pensamos "me falta reforzar esto" entonces me voy a poner la meta de "(...) no distraerme con tal cosa" y así. Y se pueden poner cosas que nos faltan" (11:71).	"¿cómo has visto tú que las construye...las metas? J: (...) siempre muy alcanzables, aterrizadas al ritmo de ella. Entonces, me parece que son metas (...) que sí se cumplen, que sí (...) trabajan en pro de ellas." (17:51).

En un segundo instante, los resultados nos muestran desde los discursos de los tres actores, que la construcción de metas conjuntas con los niños permite orientarlos en cuanto a sus ritmos de trabajo para que aprendan a cumplir objetivos concretos, lo cual implica que el docente debe tener la capacidad para ser un sistema de apoyo con la labor que ejercen. De forma similar afirman que precisamente en el momento de la construcción de metas, se genera un espacio muy importante enfocado en el diálogo y la retroalimentación, lo cual, siendo un indicador del constructivismo de Vygotsky, es clave para la promoción del desarrollo infantil.

Premisa del constructivismo Vygotskyano	Percepciones encontradas en entrevistas que dan cuenta de esas premisas Vygotskianas
El entorno debe ser un sistema de apoyo para el estudiante, enfocado en darle retroalimentación.	Educador: "Si yo veo que la meta está orientada, está vinculada a la habilidad que yo quiero que ellos logren yo se las acepto. Cuando yo veo que el estudiante de repente no está ubicado en la meta que quiere, yo le digo no, la meta tiene que estar enfocada a la habilidad que tú quieres desarrollar con este tema. Qué te gustaría aprender, por qué crees que este tema es importante para ti. Desde allí o partiendo de allí es que yo oriento la construcción de la meta." (14:97). Estudiante: "(la meta se hace hace) (...) Para que uno... tengo como algo en qué concentrarse, (...) para aprender o algo, una meta que uno tiene que mejorar. Entonces yo creo que (...) para que uno lo tenga en cuenta, aunque, aunque pues sea una meta no significa que debe dejar las otras acciones que está bien de hacer" (10:75).
Las estrategias deben tener un enfoque e intencionalidad hacia el desarrollo socioemocional.	Educador: "nosotros generamos espacios de socialización a través de lo que son las aperturas y los cierres. En las aperturas principalmente, para revisar como equipo o como taller, cuál es nuestra meta o nuestra proyección de mejora. Siempre trabajamos con metas grupales semanales, donde lo que buscamos es cómo mejorar esos indicadores o esas situaciones (...) que no tienen como una calidad óptima, sino que están en miras de ser perfeccionadas y así mismo proyectamos nuestras metas" (15:75).

Por último, los tres actores destacan que uno de los focos más importantes de esta institución en donde se utiliza el establecimiento de metas como rutina, es que es una acción que todos realizan para evidenciar sus avances diarios y que los motiva a esforzarse en el cumplimiento de sus compromisos. Tanto padres de familia, como educadores y estudiantes, manifestaron que una de las fortalezas que perciben es que las personas aprenden a conocerse mucho mejor en cuanto a intereses, habilidades y ritmos de trabajo, volviendo su aprendizaje más consciente y favoreciendo, por tanto, su desarrollo en general.

Discusión

En la población elegida, hay un espacio por medio del que los niños desarrollan sus habilidades emocionales y sociales a partir del establecimiento de las metas personales, grupales y de las actividades sociales diarias que planean sus educadores. Durante el cierre de día, los estudiantes evalúan si durante el desarrollo de las actividades cada uno logró sus objetivos personales que favorecieron avances en su proceso. De acuerdo con lo que encontraron Luschei y Vega (2015), esto se relaciona con lo que en algunas tendencias educativas donde el estudiante aprende por sí mismo y de forma cooperativa, se favorece el desarrollo del niño. Es decir, que ese tipo de estrategias se utilizan en otras perspectivas pedagógicas con mayor fundamentación y conocidos resultados en la promoción del desarrollo infantil, como lo es la Escuela Nueva.

Además, el establecimiento de metas favorece que los estudiantes desarrollen capacidades ejecutivas de tipo cognitivo. Estas, posteriormente, les permitirán alcanzar objetivos, tomar decisiones acertadas y persistir en la ejecución de las tareas, a pesar de las dificultades con las que se puedan encontrar. Lo anterior, debido a que promover espacios en el que el niño debe tomar consciencia de sus tiempos y ritmos de trabajo para el establecimiento de prioridades en la consecución de objetivos estriba en que permite que desarrollen funciones ejecutivas, como la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la memoria de trabajo, según Lillard (2012) y sus estudios sobre la pedagogía Montessori.

Conclusiones

A partir del siglo pasado, la inquietud en la investigación pedagógica sobre cómo diferentes estrategias educativas favorecen el desarrollo infantil ha aumentado, demostrando así la existencia de una relación directa entre los modelos y corrientes que se enmarcan en el paradigma del constructivismo con beneficios en el desarrollo integral de niños, especialmente en su cognición y en las habilidades socioemocionales. Por su parte, este trabajo hace un aporte desde una indagación de tipo cualitativo que priorizó la comprensión del diseño desde la voz de los actores, ya que, desde la tendencia identificada en sus discursos, se generó una conceptualización de cómo funciona el uso de metas, específicamente en el Colegio Fontán Capital, para luego comprender la forma en que percibe la comunidad de la

institución la forma en que su herramienta educativa favorece el desarrollo infantil en los niños de primaria.

Fue así como se encuentra que el establecimiento de metas diarias permite que el estudiante tenga un aprendizaje consciente, favoreciendo la adquisición de habilidades de tipo metacognitivo, o que la ejecución de los cierres por parte de los mismos estudiantes permite que los niños adquieran dominio en la ejecución de las tareas de aprendizaje, promoviendo el paso a otros niveles de desarrollo.

Finalmente, es necesario tener en cuenta las limitaciones que esta investigación tiene en cuanto a que se realizó únicamente en una institución de las muchas que existen alrededor del uso de metas en contextos educativos con niños, por lo cual, se recomienda repetir el método utilizado en otros contextos para identificar si los resultados son comparables, o si, por el contrario, la variación de implementación del diseño es demasiado flexible en los diferentes ambientes.

Bibliografía

- Falkesgaard Slot, M. (2015). Scaffolding student's assignments. *IARTEM E-Journal*, 7(1).
- González Muñoz, D. (2017). Funciones ejecutivas y educación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23, 11–34.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379–401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>
- Luschei, T. F., & Vega, L. (2015). Colombia: Educating the most disadvantaged students. *The Phi Delta Kappan*, 97(3), 49–53.
- Padilla Partida, S. (2006). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. *Apertura: Revista de Innovación*, 6(5), 8–21.



The Important Role of Education and Schools in Societal Change to Support the Achievement of Sustainable Development (SDGs)

Catalina Caicedo Cadavid

Psicóloga de la Universidad CES. Especialista en Intervención Creativa de la Colegiatura Colombiana. Magister en Educación con énfasis en Media superior del TEC de Monterrey. High School Principal del Colegio Marymount.

Catalina is high school principal at Marymount School, in the Medellin district of Colombia, South America. She has been working at Marymount for the past 14 years and is also an alumna from the same school. Catalina is passionate about education and believes in the power it has to change the world and make it sustainable. That is why her life purpose is connected to the mission of Marymount School: to be committed to serving by transforming lives through education. She is a psychologist with postgraduate studies in creativity and a master's degree in High School Education.

Introduction

In my role as a teacher and school leader and administrator, my professional life is deeply connected with Sustainable Development Goal (SDG) #4 Quality Education, in this article I share some of the ways that we have been directly involved, as a school community, in the implementation of some of the SDGs. I will give some context about Marymount School Medellin.

Marymount is a catholic, independent XXI Century learning community of the city of Medellín, with a commitment to service. We contribute to the transformation and innovation of education from participating in the holistic processes that allow its members to develop their abilities and competencies to their full potential. With a visionary leadership that promotes investigation, innovation, regional, national, and

international strategic partnerships, and the implementation of a state-of-the art pedagogical model.



Picture 1: Marymount White Building

As a School, we set an example delivering to society happy, ethical and socially aware human beings, with the necessary tools to transform their context and face the challenges of the changing world.



Picture 2: School Time



Picture 3: School Time

In 2024, we will be recognized as a XXI Century Learning Community, comprised of critical, autonomous, global citizens, responsible and ethical human beings. With strong partnerships, international cooperation, innovation, and investigation projects with different institutions. We will be models in educational innovation around the world. Our clients will sense us as a close and respectful community that easily adapts to a changing and uncertain environment, able to generate an atmosphere of constant reflection to strengthen and implement ideas, interdisciplinary work opportunities, collaboration, and investigation.

An empowered workforce, with a holistic view of humankind, a systemic approach as educational organization and a clear perspective of the challenges the education and society offer (Documento Maestro Planeación Estratégica, 2020).

We inspire, empower, and accompany our community.

As the high school principal at Marymount, I work every day to foster innovation to develop XXI century skills in our students, using XXI century methodologies that ensure this growth in the students. These competences are strongly related to the SDGs, since they are: creativity, communication, collaboration, critical thinking, social emotional learning, and social and environmental awareness. So, my aim as a principal is to empower the faculty to be XXI century teachers; this way, the students will be XXI century learners and global and local citizens aware of the importance of sustainability and SDGs.

SDG 1 No Poverty, SDG 4 Quality Education and SDG 17 Partnerships for the goals

Many people are living in extreme poverty in Colombia and the situation has been exacerbated by the pandemic and social and economic issues. Data given by the DANE (*Departamento Administrativo Nacional de Estadística*) suggests that 42% of people are living in poverty, while the Ministry of Education estimates that more than 100.000 children are not enrolled in school. As a privileged school, Marymount started thinking about this and was determined to act. The school started forming and

reinforcing alliances with local public schools, to build with them best practices regarding XXI century learning, making sure that institutions have the knowledge to engage students with the learning process. We have alliances with the Alcaldía and Gobernación, in which we do mentoring for some public schools in Medellín and Antioquia, collaborating as a learning community to be responsible for the change.



Picture 4



Picture 5



Picture 6 Sustainable Marymount



Picture 7 Sustainable Marymount

Marymount also acknowledges the importance of promoting social awareness and action in our students, so we have different programs where they are mentors and lead English teaching and projects regarding life projects and SDGs, with students from Medellín, Antioquia, Bolivia, Ecuador and Perú. These programs are led in alliance with some nonprofit organizations such as, Global Change Makers, Marina Orth, Juan María Céspedes, Consejo de la Estrella among others (Marymount Sostenible, 2021). To develop lifelong learning, we work with some local companies and public and private schools' students, with innovative methodologies, where the students solve different challenges the companies have; this Project is called Jóvenes 4.0. Participants pitch their ideas, and the company chooses the best solution to implement. In conclusion, as a school, we aim for quality and innovative education for our students and the students from the public schools we work with. Giving all of them, the same opportunities and contributing to end poverty through education, that is the real way to transform mindsets and society.



Picture 8, Jóvenes 4.0

Seeing the Learning for Sustainable Futures inquiry as a learning opportunity and as a way of fostering engagement with the SDGs, as High School Principal I decided to teach a course to the 11th graders in March 2022. The intention is to promote reflection and personal action towards sustainability; this way, we'll be impacting not only the students but also their families.

SDG 12 Responsible Consumption, SDG 13 Climate Action, SDG 15 Protect, restore, and promotion of sustainable use of terrestrial ecosystems,

Colombia currently represents about 0.6% of the gas emission that cause global warming, but we are one of the 20 countries around the world that are more threatened because of the atmospheric effects of CO₂. Because of this, during COP26, our government shared the plan that considers long and short terms goals, such as having more than 500 companies at the end of 2021 merged in the program for Neutral Carbon and planting more than 180 million trees and aiming to have 30% of Colombia's territory as protected area (Periódico el Colombiano, November 1st, 2021).

But living through the pandemic and observing its effects on consumption and one-off use of many things; concern me a lot. I think the environment benefitted from less cars, but industry and the production and use of plastic didn't

stop. Then came the production and use of disposable face masks and medical gloves, the safety protocols that resulted in triple plastic packaging for restaurants and deliveries. Restaurants and supermarkets are using more than double or triple packaging which became waste material. The clothes need to be washed much more than before to avoid the virus; the water that we need to wash our hands is much more than before and the use of plastic for alcohol and disinfecting gels in addition to the plastic use. In conclusion, because of the pandemic water consumption and plastic use have increased in our daily life and will directly impact the planet.

Observing this situation the school has caused made us reflect on how these things adversely affect the environment, and the importance that education has in creating awareness and action, in the students that will impact on their families and community. Also, as an organization, we are transforming our practices to make them more friendly with the environment. With our Sustainable Marymount Project (2020) and its different

work themes, we aim to educate and act in an environmentally responsible manner. In terms of the school as an organization we have some ecofriendly policies such as recycle, reuse, and reduce, less paper use, no single-use plates or cups, trash separation, no balloons use, solar energy (in progress), carpooling, taking care of our native forest and its species, among others.



Picture 9, Botellitas de Amor

With the students, we undertake research. We have some ecological groups that investigate the forest, grow our vegetable plot and work as environmental awareness leaders with the rest of the school. On the other hand, students make "botellitas de amor" that are pet bottles that keep plastic to be reused in social causes, such as parks, desks, chairs for people that don't have access to buy them. Also, every month we have a Zero-waste day, where the trash cans are removed from the school, and students try to produce the least amount of waste possible. Environmental awareness has become a culture in our daily live at Marymount and makes part of our scope and sequence; we believe that doing small things in a systematic way, we can have big impacts.

SDG 5 Gender Equality and SDG 10 Reducing Inequality

As an only girls' school, Marymount has within its philosophy the mission to educate and empower well rounded women. Colombia is a country that has been led by men since its beginning. Government, companies, and boards are mostly composed of men. Also, women are in some communities expected to stay at home, taking care of the kids, and not allowed by men, to work, study or undertake personal projects. This has been changing over the past years, but it is still common. So, Marymount for

the past 65 years has had the objective of educating global leaders, able to make important decisions for society, aware of the needs of others and the environment. Based on scientific evidence, the school takes advantage of girls education theory to empower students, to develop their leadership skills, foster their self-esteem and the trust in themselves. At school, they have the opportunity to learn how to lead projects in and out of school, with a local or global view, they feel important for society and with the power to transform it. Once they graduate, a significant number of alumni prepare themselves for important positions, or lead nonprofit organizations to make a better Colombia, and be responsible for social sustainability. They are also involved in creating women associations to empower young women around the country, they are Techos Invisibles, Inspiring Girls and Mujeres TIC. This is how Marymount works hard to change mindsets regarding women's place in society, and through education contribute to reduce inequality.



Picture 10, Marymount Innovation

What I learnt through the learning for sustainable futures inquiry

I learnt that understanding the SDGs and reflecting upon them makes us more sensitive human beings and more likely to act towards building a better future for the next generations. Being conscious about our actions and what we can do in our family, house, workplace, mobility will certainly change the world if each of us implements actions. Understanding the possibilities, we have and the different realities in the world, makes us responsible and empathetic. Each of us must analyze each SDG in the context of our own life in order to decide how to take action, regarding the different topics that will finally promote sustainability. After deep analysis, I have concluded that education is the key to changing mindsets and to develop consciousness in the community.

Inquiries, like the sustainable futures inquiry, are an effective way to understand and get to know different points of view, to open our minds to new ideas, actions, reflections, and possibilities. Going from the general self-reflection to the specific reflection, encourage us to really act, and be conscious of what we do daily to have a better world. The methodology we used is applicable to other contexts and is relevant to lifelong learning, since the times between productions are enough to think about it, reflect and be creative. The instructions and feedback were very clear and motivated the participants to keep interacting and producing material for the investigation. It was a way to develop XXI century skills such as critical thinking, communication, creativity and collaboration, global citizenship, a true XXI century experience.

I am grateful for the opportunity to participate in the inquiry. It made me take the time to reflect on the SDGs and evaluate myself and my school's involvement in their achievement. I experienced a true learning community and I hope I can continue to be part of this great social learning project.

Bibliografía

Planeación Estratégica Marymount. (2020) Documento Maestro.

Proyecto Marymount Sostenible. (2020) Proyecto Institucional.

Periódico El Colombiano (Nov 1 de 2020) Colombia Presentó Estrategia Climática a largo plazo.





Guarde silencio, profesor: la clase es de las estudiantes

Constanza Castro Wiesner

Técnica Profesional en Educación Preescolar.

Licenciada en Lengua Castellana y Humanidades.

Magíster en Ciencias de la Educación.

Diplomado en Estrategias Didácticas de Pedagogía Conceptual para el Desarrollo de Competencias Lectoras e Intelectuales. Diplomado en Diseño de una prueba estandarizada a partir del Modelo Basado en Evidencias.

Jefe de Departamento de Lengua Castellana.

Líder del Proyecto de Grado del Colegio Marymount.

Docente de Lengua Castellana del Colegio Marymount.

Se ha cultivado la idea de que el “buen profesor” es aquel que enseña hablando y entre más hable, entre más teorías y conceptos cite, entre más elocuente sea su discurso, mejor profesor es. Esta idea ha estado arraigada en la educación tradicional y es aún consistente en la cultura, a tal punto que, si esto no se da en el aula, el estudiante considera que no está aprendiendo nada.

Es innegable que hoy, siglo XXI, se atraviesa por un cambio en la forma en la que se enseña y aprende, las exigencias del presente han conducido a repensar esta labor de ser maestros. Los niños y jóvenes ya no escuchan, no ven, están ahí en tiempo real, pero sus mentes viajan a otros lugares difíciles de descifrar y ese papel de “hablar”, de ser los profesores que “dan clase” no está conectando. Como buenos narradores creemos que los aprendices atienden a nuestros discursos; no obstante, al preguntarles, al evaluar eso que tanto se dijo, lo que se narró con esmero y se preparó para ellos durante horas, se ha quedado en el aire.

Frente a esta realidad, buscamos otras formas de acercarnos al aula y, en vista de las necesidades actuales y esa desconexión de los jóvenes, intentar dominar múltiples herramientas digitales con el fin atrapar esas mentes, es una meta. Retomamos e implementamos otras formas de educar y aprendemos a incorporar en nuestra dinámica las clases invertidas, las listas de reproducción, el

trabajo grupal, el trabajo por bases, la rotación de estaciones, entre otros modos de diversificar la labor, y eso es positivo.

Sin embargo, a pesar de la implementación de estas maneras de abordar la clase, los profesores continuamos “hablando mucho” en el aula y observando, con preocupación, como los resultados académicos siguen siendo bajos. Seguimos teniendo estudiantes que no alcanzan el nivel esperado, que no cumplen con sus deberes, inatentos y apáticos. Es frecuente mencionar y oír la falta de comprensión, de argumentación, la baja capacidad de análisis, y más allá de eso, la ausencia de una toma de conciencia de sí mismo, de empatía, de generosidad auténtica, de autonomía. Entonces surge la pregunta: ¿qué más hacer?

La respuesta no es tan sencilla, hay que revisar con minuciosidad qué es lo que se tiene y de qué se carece. En las escuelas se ha implementado una variedad de modelos y estrategias que van marcando la diferencia, aun así, hay que ahondar, desentrañar, ver el detalle. No es solo cambiar el empaque¹, el interior debe ser modificado, cuestionado, exige una mirada interior. Pensando en mi propia labor, considero que, a pesar de implementar una variedad de estrategias, en ocasiones sigo haciendo lo mismo, “dar clase”, “hablar y narrar”. Así que, reflexionado sobre la práctica que realizo, me encontré con un

¹Me refiero a este término al implementar modelos sin pensar en que estos exigen un cambio de mentalidad, en donde el profesor transforme su modo de concebir el estar en clase.

maravilloso texto que tenía abandonado en casa *Dar clase con la boca cerrada*. Retomé sus páginas y encontré una forma diferente de ir más allá del “empaquetado”, de usar todo lo aprendido, pero cambiando la esencia.

No se trata de dar una receta ni la fórmula mágica para que la clase sea exitosa, es básicamente una experiencia. Este libro de Finkel me condujo a seguir intentando otras formas de estar con mis estudiantes: *dejar que ellas hablen*. Esto no es tan sencillo. Dejar que las estudiantes hablen es desprenderse de una serie de paradigmas y “saber estar en el aula” (Cassany, 2021). Es enfrentarse a callar cuando se disfruta el narrar; es escuchar el reclamo de las estudiantes: “¿no nos vas a explicar?”, “¿por qué no respondes mi pregunta?”, “¿no me ignores!”, y permitir que sean ellas las que descubran. Es abrir la puerta a que entiendan por sí mismas y saquen sus propias deducciones; conducir las a enfrentarse a un texto, a un problema, a releer, a escucharse entre sí, a discutir acuerdos y desacuerdos, a relacionar esas experiencias con su propia vida, incluso, a observar cómo algunas no logran involucrarse en este espacio de ellas y para ellas, porque esto conduce a mejorar nuestra práctica.

Entrar al aula con la boca cerrada, como lo plantea Finkel (2008), implica una preparación exhaustiva, pero diferente a la que hacía antes. Ya no se trata de pensar qué es lo que se va a enseñar, sino que se elige qué es lo que ellas podrían resolver sin la voz activa del profesor. Esta forma de trabajo obliga a tener tres elementos clave: 1. Conocer la disciplina de estudio, aspecto entrelazado con la formación de unos currículos dinámicos; 2. Saber cómo se aprende mejor esa disciplina, entendiendo que la didáctica juega un rol en este aspecto; 3. Conocer las fortalezas y oportunidades de mejora de las estudiantes, integrando el ser a la asignatura. Esto exige estudio por parte del profesor, conocimiento de su materia y de un currículo que dé paso a las competencias, al contexto, a la construcción interdisciplinar. Requiere, además, la selección de material adecuado, acorde con la edad y las capacidades de las estudiantes para facilitar el camino que lleva a potenciar otras capacidades que se desea ellas alcancen; implica retarse y retarlas, abonar la vía y no crear obstáculos² en ese encuentro con el saber, algo que planteaba Rousseau en su obra *Emilio y la educación* (Rousseau, 1964) y que el mismo Finkel replantea en su obra (Finkel, 2008).

Entrar al aula pensando en que las estudiantes serán las constructoras, las que hablen, cambia la perspectiva de lo que es una clase, porque anima al profesor a encontrarse con esos pensamientos, y puede que al final, no sea lo que el docente esperaba, pero es el primer escalón en ese ascenso. Para poder llevar a cabo esta forma de enseñar y aprender, es necesario tener presente unos pasos. El primero, conocer a los aprendices, saber cuál es su nivel de desarrollo, preguntarles qué esperan al finalizar el curso. Esa primera escucha es el soporte de lo que se pretende alcanzar con ellas.

El segundo es la visualización de lo que las estudiantes esperan aprender y lo que, como docente, se desea que logren al final (lo llamaríamos los desempeños) no solo con relación a los contenidos conceptuales, también frente a los contenidos procedimentales (habilidades y destrezas), y a los actitudinales (valores y actitudes). Hasta aquí, el silencio del profesor no ha sido tan evidente, pero es claro que sin un cimiento nada va a funcionar.

El tercer momento que debe abordarse son las instrucciones, eje del proceso. Estas deben tener dos elementos: la consigna y sus condiciones (Cassany, 2021). Tomarse el tiempo de verificar una y otra vez que esas instrucciones tengan el lenguaje apropiado y no haya lugar a preguntas como: ¿qué sigue?, ¿qué debo hacer?, ¿no entiendo este paso? es necesario. Por supuesto, esta experiencia la da el aula misma, errar y corregir será parte de ese aprendizaje. Para evitar “hablar” de más, brindar estas instrucciones por escrito, ya sea de forma digital o en papel, genera una mayor cercanía de la estudiante con el proceso, y evita que, al hacerlo oralmente, se pierda alguno de los pasos a seguir.

El cuarto momento es enseñarles a trabajar en equipo, esto no es sencillo y a veces falta consistencia en ello. El aprender a trabajar juntos implica un conjunto de valores que debe entrenarse, no es fácil conseguir que funcionen como un todo. Para ello, aplicar los elementos del aprendizaje cooperativo es ideal³. Estos elementos llevan tiempo y suponen un papel activo por parte del profesor. En el momento en el que se decide trabajar aplicando este tipo de metodología hay que estudiarla ya que, cuando esta es parte del aula, el profesor debe estar ahí para ayudarles a enfrentar con sus propios conflictos y a mediar con los de otros, pues cada estudiante es un universo singular.

²Los obstáculos se dan cuando no hay desafíos o cuando la tarea está lejos de sus habilidades.

³Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

El quinto paso es producir inquietud, que la clase sea dirigida por la indagación, y esa indagación debe alimentarse en cada sesión para mantener la motivación, para indicar que encontrarán una respuesta, es lo que Cassany denominaría “crear situaciones de aprendizaje” (2021). Cuando la enseñanza está centrada en la indagación, es esta la que guía e induce a aprender, permitiendo que el profesor esté en silencio (Finkel, 2008). Aquí, las estudiantes van construyendo el contenido conceptual porque la indagación bien construida genera un conocimiento que causa lucidez, que abarca la comprensión de lo humano, el enfrentamiento con la incertidumbre y con el contexto que les rodea (Morín, 2011). Este paso debe ser acompañado con el silencio y la observación del profesor, no con la quietud, sino desde un papel eficaz. Por ejemplo, desplazarse por el aula para escucharlas, sentarse en las mesas para saber qué, cómo, para qué discuten, permitir que husmeen en los rostros de sus pares. El profesor toma nota de lo que es notable, diferente, singular, común. Ese escucharlas, callar y dejar que hablen las obliga a explorar, escudriñar y develar aprendizajes.

Después de haber desarrollado esas cuestiones que las va encaminando por la senda de la reflexión, de ser responsables y pensar por sí mismas, llega la etapa de socializar, paso sexto. En ese momento pedir a una estudiante que sea la líder de la clase, capaz de dirigir las intervenciones y tomar notas de las ideas de sus compañeras, permite que el profesor siga callando y observando, tomando el lugar de investigador, manteniendo el foco en ellas, en sus discursos, en el orden de la participación y tener “la foto” de su clase.

Al finalizar estas intervenciones y reflexiones, se introduce el último paso: habla el profesor, ¡por fin!, después de haber guardado silencio por largo tiempo. Pero su habla enriquece lo que ellas ya han elaborado, ni siquiera es algo nuevo, es una reconstrucción de los diálogos de las estudiantes condensada en una breve narrativa que complementa el trabajo. Es decirles, ¡sí, lo han hecho bien!, van por buen camino y pueden verlo también desde otras perspectivas. Este es el momento de retroalimentar al equipo y a cada integrante por separado. Si retrocedemos y se examina cada paso, en el proceso la estudiante tuvo la oportunidad de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, pilares de la educación.

Adicionalmente, va comprendiendo que la evaluación es formativa, colaborativa, retrospectiva, introspectiva e individual, sin desconocer que se exige un resultado de corte sumativo. De este modo se cierra un ciclo en el que profesor mantuvo la boca cerrada, y se da espacio a otro que inicia, tal vez con más entusiasmo o con otra estrategia.

Enseñar manteniendo la boca cerrada no solo permite que las estudiantes sean el centro de la clase, provoca en ellas “poder” sin que en ningún momento el profesor pierda su autoridad. Saben que ese maestro está ahí, presente, escuchando sus conversaciones, sus intervenciones, llevándolas a indagar a través de las preguntas que ha planteado, a través de la retroalimentación (Finkel, 2008). Entienden que el profesor es y seguirá siendo un pilar, pero también deducen, con el paso del tiempo, que cuando este se niega a hablar las está invitando a ser, a autorregularse, a tener autonomía, a crear una democracia en su salón de clase. Cuando el profesor calla y no responde lo que ellas desean escuchar o lo que esperan sea aclarado por este, ese silencio ha otorgado el control, se ven impulsadas a buscar las respuestas, a pensar, y así, el profesor está estimulando la confianza en sí mismas, las obliga a esforzarse, a autogobernarse, y ellas renuncian a poner la fe en aquel que tiene “toda la verdad” para buscar sus propias verdades entendiendo que su mente es capaz de dar soluciones y que, el trabajar de manera provechosa, desarrolla su carácter aunque no lo noten en principio.

Enseñar con la boca cerrada integra el trabajo de las emociones porque en este proceso la estudiante no solo se auto-descubre, sino que descubre al otro, sus visiones, sus perspectivas. Comprende que las diferencias construyen, que las voces se encuentran para discernir a través del conocimiento y de las experiencias. Aprende que la empatía es la llave para encontrar respuesta a las indagaciones planteadas, que la escucha es fuente de aprendizaje, que las visiones de unos y otros configuran nuevas formas de concebir el mundo, de concebirse a sí misma. Enseñar con la boca cerrada da la oportunidad de gobernarse, de dar espacios para la participación, de comprender que así se construye comunidad y que la libertad se vive en el aula. Tener la boca cerrada nos permite, como maestros, aprender, ver la diversidad existente en aula, valorarla, confiar en que las estudiantes

pueden colaborar, respetar la diferencia, existir de múltiples formas, y finalmente, nos deja comprender que no necesitamos hablar para sentir que somos buenos profesores.

Trabajos citados

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. España: Anagrama.

Finkel, D. (2008). *Teaching with your mouth shut*. (Óscar Barberá, Trad.) (Vol. (Obra original publicada en 2000)). España: Publicaciones Universidad de Valencia.

Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Rousseau, J.-J. (1964). *Emile, or On Education* (Luis Aguirre de Prado, Trad.). Nueva York.: EDAF (Obra original publicada en 1762).





Uno de los muchos retos de Transición es motivar a las estudiantes a escribir y transmitir sus ideas en el segundo idioma, dando oportunidades reales de práctica, mientras desarrollan las habilidades y competencias pertinentes del grado. Uno de estos retos, es motivar a las estudiantes a enriquecer su aprendizaje a través de la escritura de historias con un personaje ficticio con situaciones cotidianas donde se tiene una conexión real con la propia vida y las situaciones fantásticas provenientes de la imaginación de sus escritoras.

Es así como se toma el *storytelling* como estrategia, entendiéndolo como el arte y la técnica para narrar cualquier tipo de relato (Núñez, 2007). Esto, aplicado de manera sistemática, consciente y sobre todo gradual, contribuye a un aprendizaje significativo en el que las estudiantes se expresan de manera escrita con más claridad, utilizando lenguaje real y significativo generando un espacio para compartir ideas y suscitar reflexiones en torno a las temáticas propuestas (Alterio, 2003).

Es así como surge la estrategia *The Sally Adventures* (Las aventuras de Sally), en la que una muñeca de trapo que se convierte en el personaje principal de la producción escrita de las niñas. Adaptando elementos de las propuestas de McDrury y Alterio (2003) con el *Storytelling* y las ideas de *Journal Writing* de Cardonick y Feldgus, "Las aventuras de Sally" busca enganchar a las

Una muñeca para escribir

Julia Victoria Vélez Llano

Licenciada en Pedagogía infantil de la Universidad de La Sabana.

Magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Profesora de Transición del Colegio Marymount.

Wilfredo Gómez Sánchez

Licenciado en Inglés de la Universidad Católica Luis Amigó

Docente preescolar grado Transición

estudiantes desde lo emocional mientras las reta a desarrollar nuevas conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos conceptos que se van trabajando de manera paralela.

La idea de utilizar un personaje en el salón surgió después de la aplicación del tamizaje de inglés en la evaluación del Learning Center aplicada por los docentes, donde se evidenció la necesidad de repasar vocabulario, preposiciones y la escritura espontánea de oraciones basado en una imagen.

Para desarrollar esta estrategia, se crea una expectativa en donde se prepara a las estudiantes a recibir una nueva compañera "Sally", quien las acompañará por un buen tiempo en transición y que además las ayudará en su proceso formativo. Esta estrategia tiene tres grandes momentos: presentación del personaje, la escritura basada en palabras clave y escritura espontánea dependiendo de una temática. En cada una de las etapas, el mundo narrativo de Sally se va ampliando y se va construyendo de manera colectiva, dependiendo de las preguntas que surgen en las niñas, aumentando la asociación afectiva con el paso de las sesiones.

En aras de tener un seguimiento adecuado y puntual sobre los aspectos que se busca mejorar, las estudiantes han tenido la posibilidad de escribir sobre

Sally dos o tres veces por semana, siempre manteniendo la misma estructura: se presenta la muñeca, se establece un contexto o una pregunta, se presentan las estructuras a utilizar y se da un tiempo estipulado. Considerando que las estudiantes se enfrentarán a evaluaciones estandarizadas en un futuro, el adecuado manejo del tiempo y el trabajo con límite de tiempo desde una temprana edad es crucial.

En los espacios asignados, las estudiantes tienen la posibilidad de emplear los recursos que tienen a la mano (carteleras, vocabulario, palabras de alta frecuencia) y tienen la oportunidad de tomar riesgos en cuanto a la escritura. En Las aventuras de Sally ellas adquieren un rol central, protagónico, en el que se les incentiva a explorar nuevas combinaciones fonéticas con los sonidos estudiados, a ampliar el vocabulario al tratar de expresar ideas cada vez más complejas y a descubrir el potencial de la auto y coevaluación.

Con el paso de las sesiones, se ha motivado a las estudiantes a revisar su material antes de entregarlo, verificando la correcta escritura de palabras de alta frecuencia, adjetivos y verbos que ya se han trabajado. Esto lleva a que las estudiantes se movilicen por el salón buscando recursos y estrategias según su necesidad, donde la participación del docente se transforma a la de guía y motivador.

El proceso de co-creación no se limita al mundo narrativo de Sally, sino que también incluye la elaboración de letreros con el vocabulario y material que las estudiantes emplean como recurso para sus escritos y que da respuesta directa a las preguntas que ellas van haciendo mientras ellas cumplen con el reto. Surgen así lecciones cortas complementarias a las actividades planeadas para la dimensión comunicativa de inglés.

Dentro de los resultados preliminares que ha dado la aplicación de esta estrategia están que las estudiantes presentan mayor disposición y seguridad a la hora de realizar actividades escritas (sean relacionadas a Sally o a otros temas), ya que se ha evidenciado que cuentan con el conocimiento y los recursos para comunicar ideas claras. Se ha dado un rol más protagónico

a las estudiantes, dándoles la posibilidad de participar en la creación del mundo narrativo de Sally y otorgándoles la libertad para experimentar con el uso del segundo idioma, mientras tienen la posibilidad de personalizar sus escritos de acuerdo con sus propias ideas.

La data recolectada con “Las aventuras de Sally” ha permitido tomar decisiones en cuanto a la presentación de contenidos, lecciones cortas para reintroducir un tema o presentarlo. También ha facilitado el proceso de diferenciación de las estudiantes, dejando claro qué tipo de apoyo requiere cada una de ellas.

Las estudiantes han tenido la posibilidad de compartir sus escritos, otorgándole un nuevo significado a sus trabajos ya que adquieren un carácter público, impulsándolas a trabajar con esmero, cuidando los detalles. Se ha logrado una integración de las habilidades desarrolladas en la dimensión comunicativa inglés, logrando trabajarlas de manera simultánea, pero respetando los diferentes ritmos de trabajo. Genera una sana presión a las estudiantes para transferir conocimientos y tender puentes entre saberes previos, intereses actuales, una necesidad específica y conocimientos recientemente adquiridos, en el marco de una experiencia significativa con un componente de asociación emocional. Cada estudiante recibe el estímulo adecuado para trabajar y responde según su capacidad.

Para un futuro se planea empezar “Las aventuras de Sally” desde el inicio del año, con el objetivo de estructurar mejor la secuencia lógica de temas o tópicos a escribir, articulándolos con mayor precisión al plan de área de la dimensión comunicativa inglés, con el fin de llevar a las estudiantes a estructurar pequeñas historias que den cuenta del aumento de vocabulario y el uso adecuado de las estructuras practicadas en clase. Esta progresión garantiza que las estudiantes reciban apoyo gradual y que las intervenciones de los docentes sean oportunas y dirigidas a las necesidades reales que se van presentando.

Referencias

Alterio, M. (2004). Using storytelling to enhance student learning. *The Higher Education Academy*.
http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/Documents/resources/database/id471_using_storytelling_to_enhance_learning.pdf

Núñez, A (2007). ¡Será mejor que lo cuentes! Barcelona: Empresa Activa.

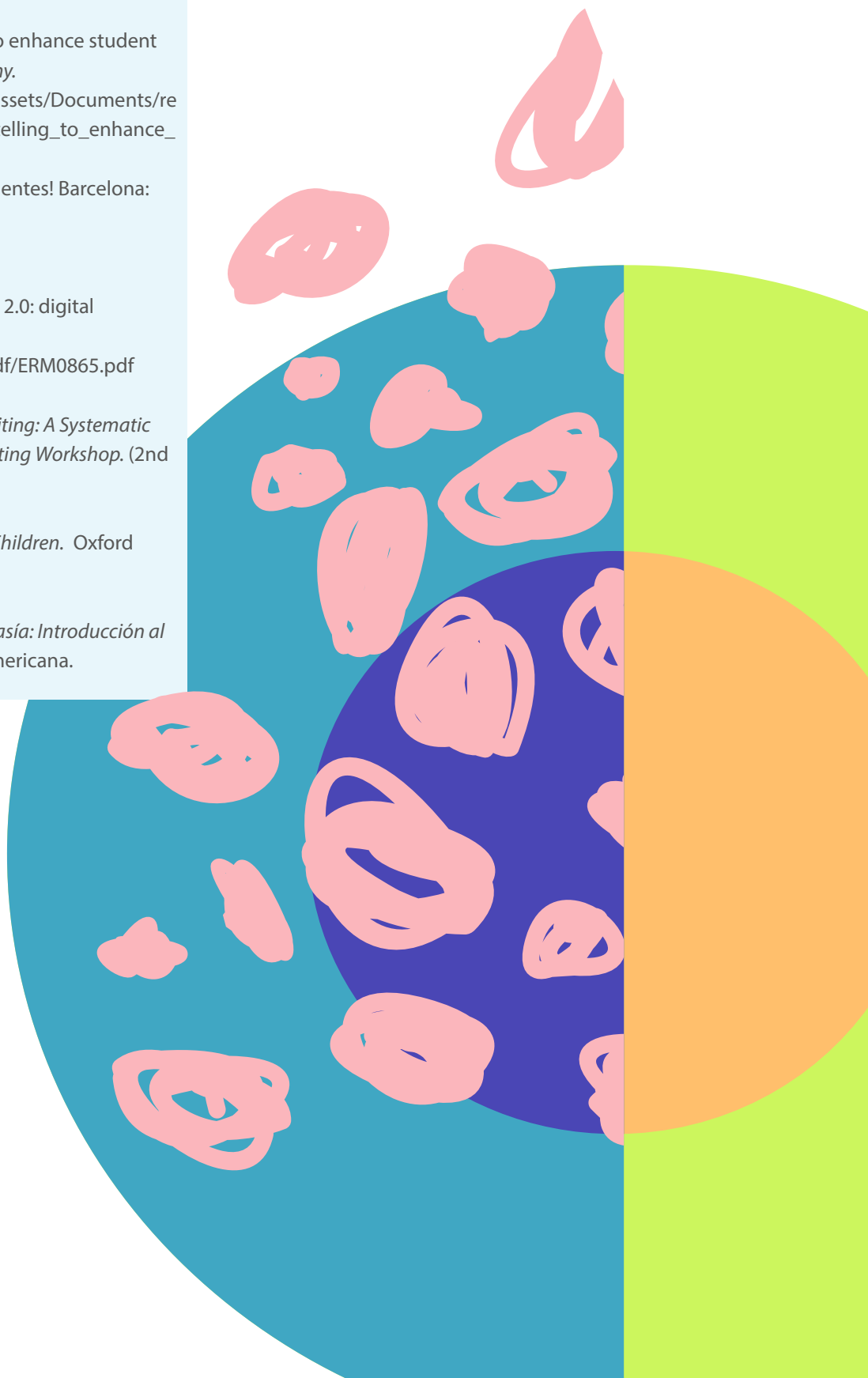
Bibliografía

Alexander, B., & Levine, A. (2008). Web 2.0: digital storytelling. *Liberal Education*.
<https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0865.pdf>

Cardonick, I. Feldgus, E. (1999). *Kid Writing: A Systematic Approach to Phonics, Journals, and Writing Workshop*. (2nd Ed.) USA: McGraw-Hill.

Reilly, J. Reilly, V. (2009). *Writing With Children*. Oxford University Press.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Bogotá: Panamericana.





Un conseil pour nos étudiantes: soyez motivées !

Laurent Palau

Diploma de Estudio General de Psicología Universidad de Niza 1999.

Docente de francés del Colegio Marymount.

Ga'kanamu : Mot, message ou conseil donné par les anciens pour la réflexion.

Langue: Iku, Peuple: Arhuaco (l'une des quatre communautés indigènes habitant la Sierra Nevada)

Oui, mais qu'est-ce que la motivation ? Au-delà de la célèbre dichotomie « extrinsèque-intrinsèque » sur laquelle nous nous concentrerons, la question plus précise serait : pourquoi nos étudiantes sont motivées ou démotivées ? Et la question centrale : comment maintenir la motivation de nos étudiantes ? Face aux défis pratiques de la classe, nous réviserons les fondements théoriques de la motivation en se basant principalement sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) que nous contrasterons avec des éléments de la scolarité de nos étudiantes sans prétendre être exhaustifs. Nous espérons finalement grâce à une conclusion construite sur des bases interrogatives, challenger notre propre motivation à motiver nos apprenantes.

L'idée de motivation est déjà présente dans la division tripartite de l'âme décrite par Platon (370 av. J-C) mais quelques siècles plus tard, Kant (1785) sépare déjà deux types de motivation: celle du devoir (motivation première) puis celle de la satisfaction du désir (motivation seconde).

Alors que les behavioristes avec pour chef de file Burrhus Frederic Skinner dans les années 50 nient les facteurs internes de personnalité des individus et parlent de renforcements positifs et négatifs, notamment de récompense externe (prime) ou interne (satisfaction ou sentiment d'accomplissement), d'autres se centrent sur la caractérisation de la tâche comme Hackman et Oldham (1976) qui évaluent l'influence des caractéristiques propres du travail et de la tâche: sa variété, sa faisabilité (peut-on le faire totalement), sa signification, son degré d'autonomie et ses rétro-actions.

Bien d'autres conceptualisations ont vu le jour mais celle qui a sûrement eu le plus d'impacts reste la théorie de l'autodétermination imaginée par Deci (1975) puis modifiée grâce aux apports de Ryan (1985) avec qui les termes « intrinsèques et extrinsèques » apparaissent. Finalement en 2002, les deux chercheurs ont modélisé trois types de motivations que nous exposerons, tout d'abord la motivation intrinsèque, puis la motivation extrinsèque elle-même divisée en 4 types de régulations externes et nous terminerons par l'automotivation.

Dans la théorie de l'autodétermination modifiée par Deci et Ryan (2002), le plus facile est de définir la motivation intrinsèque, celle-ci se centre autour de

l'activité, le sujet accomplit la tâche pour l'intérêt de la tâche elle-même. Selon eux, « les comportements intrinsèquement motivés sont ceux qui sont motivés par la satisfaction du comportement en lui-même, plus que par les contingences ou les renforcements qui sont opérationnellement séparables de l'activité du sujet » (Deci & Ryan, 2002, p.10), signifiant que la motivation intrinsèque s'appuie sur différentes formes de plaisirs pleinement intégrées à l'activité elle-même et qui ont toutes en commun d'être pleinement autodéterminées. La motivation intrinsèque peut se développer à l'accomplissement, à la stimulation ou à la connaissance (Vallerand & al., 1989). L'exemple de cette étudiante qui adore les mathématiques et les pratique hors de l'école qui, si on la rencontre concentrée sur son dispositif portable en train de jouer, on la trouvera face à des jeux en relation avec les mathématiques.

Puis vient la difficulté : parler de la motivation extrinsèque signifie exposer quatre niveaux de régulation motivationnelle du sujet en relation à l'activité (Deci & Ryan, 2002). Le premier niveau est celui de la régulation intégrée. Cette motivation extrinsèque fait référence à toutes ces valeurs, buts et besoins, qui définissent la nature même de l'individu, de son identité. À ce niveau, les différentes identifications sont intégrées en un tout cohérent qui permet à la personne de développer le « sens de soi » c'est-à-dire qu'elles sont au cœur de ce qui définit son identité. Ce dernier s'engage donc spontanément dans des activités qui sont liées à la réalisation de lui-même. Par exemple, l'étudiante qui s'intègre pleinement dans les activités liées à l'écologie, de manière autodéterminée et sans besoin de renforcements parce qu'elle associe son identité à ce type de comportements, valeurs etc. On confond fréquemment, sans réelle gravité, la motivation extrinsèque à la régulation intégrée avec la motivation intrinsèque, puisque le comportement dans les deux cas est totalement autodéterminé.

Le deuxième type de régulation externe, défini par Deci et Ryan (2002) est la régulation identifiée qui est une motivation extrinsèque relevant du « *self* » lui-même. En ce sens, cette motivation extrinsèque est clairement autodéterminée (déterminée par le « *self* » les auteurs

parlent de « *self-determination* »). Le comportement est déclenché car l'individu estime qu'il correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. L'action est donc perçue par l'individu comme venant de lui. Elle est déterminée par lui, elle est donc auto-déterminée mais ne représente pas un enjeu identitaire comme la première « régulation intégrée ». Un exemple, l'étudiante qui décide d'étudier une langue parce qu'elle pense que c'est important pour son futur d'étudier à l'étranger. C'est sa propre décision pour atteindre un objectif auto-déterminé.

Dans la théorie de l'auto-détermination, la motivation extrinsèque est donc divisée en quatre types de régulation, avec la régulation introjectée, nous passons à la motivation déclenchée par des pressions externes, les comportements ne sont plus librement autodéterminés car le sujet ne les considère pas comme faisant partie de lui-même (du « *self* »). Le comportement est motivé par des incitations et des pressions internes tels que le sentiment de culpabilité, des menaces adressées à l'estime de soi ou au contraire par des compliments qui vont valoriser son ego. En d'autres termes, ce type de motivation est contingent à une régulation du comportement par l'ego. Dans l'échelle d'évaluation de la motivation, les individus qui disent pratiquer une activité sportive en déclarant qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme témoignent d'une telle motivation. On peut les assimiler à nos apprenantes qui étudient pour se prouver (et prouver aux autres) que ce sont des personnes intelligentes (Brière & al., 1995).

Enfin pour conclure le thème complexe de la motivation extrinsèque, le 4ème niveau de régulation représente la motivation la plus éloignée du sujet, la moins autodéterminée, c'est une régulation externe. Dans ce cas, l'individu agit soit pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale, soit pour éviter quelque chose de désagréable telle qu'une punition. Par exemple, dans l'échelle mentionnée antérieurement, les individus vont justifier leur pratique d'une activité sportive en disant que cela leur permet d'être bien vu. Dans le cadre scolaire, les élèves qui vont à l'école pour atteindre une meilleure situation sociale plus tard s'inscrivent également dans le cadre d'une régulation externe. Plus simplement et à plus

court terme, nos jeunes collégiennes qui étudient toute une nuit pour un examen final sont de bons exemples.

Finalement pour définir l'absence de motivation Deci et Ryan (2002) parlent d'« amotivation » car il ne s'agit pas à proprement parler de caractériser une forme motivationnelle mais plutôt d'évoquer son absence. Lorsque l'individu est « amotivé », soit il n'agit pas, soit il agit passivement. Par exemple, une étudiante déclarant perdre son temps en allant au collège, indique par-là qu'elle est résignée. Aussi, les trois raisons qui expliquent l'émergence de l'amotivation sont les suivantes: la première est l'impossibilité perçue d'atteindre le résultat souhaité car l'individu a appris à se résigner face à certaines situations (Abramson & al., 1978), comme l'étudiante qui ne souhaite pas poser une question en cours de langue parce qu'elle sait (ou croit) qu'elle ne comprendra pas la réponse, ou que la rétro-action de l'enseignant ne lui servira pas. La seconde est la perception par l'individu d'un manque de compétence pour démontrer le comportement souhaité, comme le stipule Bandura (2003) dans le cadre du sentiment d'efficacité personnelle, en tant qu'exemple, on peut penser au cas d'une étudiante qui ne veut pas faire le devoir ou accumule les actes manqués parce qu'elle pense ou sent qu'elle n'en est pas capable. La troisième est le fait que l'activité et/ou les résultats n'ont aucune valeur aux yeux de l'individu, l'étudiante qui par exemple se déconnecte d'une activité lorsqu'elle interprète que les critères d'évaluation ne correspondent pas à ses attentes ou que les conséquences ne sont pas en accord avec l'évaluation. (qui) Pour synthétiser, l'« amotivation » apparaît lorsque la difficulté de l'activité est trop supérieure ou trop inférieure à la zone de progrès de l'étudiante et perd donc du sens quant à son apprentissage.

Après ces éclaircissements théoriques, nous allons maintenant nous intéresser aux jeunes apprenantes du collège Marymount de Medellín, plus particulièrement celles traversant la période de l'adolescence, de 9ème à 11ème. Pour étayer certains propos, on se basera sur une

enquête réalisée à la fin de la deuxième période dans les classes de 9ème. 62 étudiantes ont répondu individuellement à un questionnaire anonyme portant sur leur motivation, puis en groupe, chaque classe a répondu à un kahoot pour déterminer les activités de classe préférées.

Tout d'abord, la motivation générale pour aller au collège et celle pour faire les activités en classe est sensiblement la même, si bien on atteint une moyenne proche de 3/5, il faut tout de même remarquer que 64% des étudiantes se situent entre les notes 1/5, 2/5 et 3/5 et seulement 36% identifient qu'elles sont motivées ou très motivées. Sept étudiantes, soit 11% de la génération, déclarent ne pas être motivées. L'enquête fournit un chiffre interpellant : en classe de 9ème, on observe qu'une étudiante sur dix pense qu'elle n'est pas motivée.

Il a ensuite été demandé de déterminer tous les éléments qui intervenaient, dans la motivation. 48 étudiantes sur 62, plus de 75%, pensent que l'item « relation » est le plus important, que ce soit avec le professeur ou avec leurs amies, selon elles leur niveau de motivation est lié à leur relation avec les enseignants et les camarades de classe qui les accompagnent. Elles se sentent plus motivées dans leurs études si elles perçoivent une bonne entente au sein du groupe de travail et avec leur professeur(e). Connecté avec ce premier élément relationnel, le plaisir est un facteur motivationnel important pour 40 apprenantes, soit les deux tiers du public, ce que les étudiantes considèrent ennuyeux est directement démotivant. Autre élément important : la différenciation selon les goûts de chacune, le sentiment de faisabilité et la confiance en soi recueillent plus de 50% des votes. Si une activité s'adapte aux préférences de chacune, elle est plus motivante. Si les étudiantes la considèrent réalisable et significative, la tâche est plus motivante. Enfin, la confiance en soi de chaque sujet joue sur sa motivation, et la réflexion revient donc sur les 11% de filles de 9ème qui se disent « amotivées », manquent-elles de confiance en elles vis-à-vis de leur apprentissage?

Par ailleurs, il n'est pas anecdotique de relever que le sentiment d'accomplissement des objectifs n'obtient que 22 votes, les rétro-actions personnalisées et la définition d'un plan préparatoire sont choisis par moins d'une étudiante sur trois. Ces aspects du travail pédagogique de l'enseignant ne semblent pas être aussi déterminants pour la motivation de nos étudiantes, selon elles.

A la fin du questionnaire, les apprenantes ont pu répondre à une question ouverte sur ce qui les motive à étudier, grâce au nuage de mots d'où se détachent les concepts « amitié », « professeur » et « activités », on peut affirmer qu'elles sollicitent des « activités », ce qui correspond bien à la tendance des pédagogies actives. L'apprenante doit être active pour ne pas s'ennuyer, principalement avec ses amies et son/sa professeur(e).

L'activité du Kahoot plus collective, devait amener une réflexion au sein du groupe et portait plus spécifiquement sur les cours de français que j'ai personnellement dictés, il me semblait pertinent de connaître leurs préférences et les rendre visibles au sein des groupes. Le fait que nos étudiantes analysent leurs processus d'apprentissage et puissent sentir leur implication dans la programmation et l'exécution des activités, suivant ainsi la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) est un premier pas nécessaire vers une régulation de plus en plus autodéterminée de leurs comportements. Au regard des données fournies par les trois classes de 9^{ème}, des 53 réponses obtenues, 41 étudiantes préfèrent les tâches développées en groupes, ce qui corréle la nécessité de l'autre à cet âge adolescent, les besoins ou désirs de partager et co-agir s'expriment clairement au sein du travail en modalité collective. Par ailleurs, une étudiante sur trois valorise l'ambiance de la classe, la différenciation de l'évaluation formative (elles ont pu choisir leur quiz) tout comme l'usage des dispositifs électroniques, ce qui souligne un paradoxe important dans le monde éducatif actuel : on doit effectuer des tâches ensemble mais avec une individualisation des processus d'apprentissage. D'un autre côté, il est important de souligner que cinq apprenantes ont déclaré qu'elles aimaient les classes dites traditionnelles, quatre ont apprécié les rétro-actions personnalisées et seulement

dix votes ont été comptés pour le développement de l'autonomie. Évidemment, ces chiffres peuvent être nuancés par le fait que les questions étaient formulées dans leur 3^{ème} langue, par leur perception des classes vécues forcément différente de celle du professeur formulant les items.

En conclusion, après une revue non exhaustive des théories de la motivation et une courte analyse de notre public d'étudiantes de 9^{ème}, quelques éléments de réponse apparaissent aux questions introductives. La motivation intrinsèque, faire l'activité pour le plaisir de l'activité, ne semble que trop peu présente chez nos étudiantes, alors qu'au contraire la motivation extrinsèque autodéterminée ou par pression externe reste ce qui est le plus visible dans les salles de classes. Les étudiantes doivent trouver des sources de satisfaction et de confiance pour être motivées vers l'apprentissage, ce dernier doit se faire en groupe, dans un environnement social et affectif plaisant, mais il doit aussi respecter les conditions individuelles et les capacités socio-émotionnelles et académiques de chacune.

Le plaisir individuel et les relations interpersonnelles sont les deux éléments à prendre en compte au moment de programmer une activité d'apprentissage. Pour ne perdre personne, ménager la confiance et l'estime de soi est une priorité.

Ainsi les connexions entre théorie et pratique nous amènent vers toujours plus de challenges. Nous laisserons quelques questions sans réponses pour terminer notre réflexion et inviter nos lecteurs à prendre parti.

Comment conjuguer les programmes académiques et collectifs avec les nécessités et les désirs individuels ? Comment transformer la régulation introjectée en régulation interne au sein de nos classes ? Peut-on se passer de l'efficacité à court terme des renforcements externes positifs et/ou négatifs ? Comment remotiver une étudiante « amotivée » ? Et nous, professeurs, comment fonctionne-t-on ?

Bibliografía

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: *Critique and reformulation*. *Journal of Abnormal Psychology*, disponible sur: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université, disponible sur: <https://doi.org/10.4000/osp.741>.

Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., & Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465- 489.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory (SDT): An organismic-dialectical. *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human*, Vol 16, 250-279. Disponible sur: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7).

Kant, E., (1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Éditions Les Échos du Maquis (2013).

Platon (env. 380-370 av J-C), *République, IV*, GALLIMARD (1993).

Ferster, C. B., Skinner, B. F., (1957). *Schedules of Reinforcement*. Appleton-Century-Crofts, disponible sur: <https://doi.org/10.1037/10627-000>.

Vallerand, R. J. , Blais, M. R. , Brière, N. M. , & Pelletier, L. G. (1989) Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). / Construction and validation of the Motivation toward Education Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 21(3), Jul 1989, 323-349. Disponible sur: <https://doi.org/10.1037/h0079855>

Anexos

Enquête des étudiantes de 9^{ème} portant sur leur motivation: [Ici est disponible le document drive avec tous les résultats.](#)



Colegio Marymount de Medellín, Comunidad de Aprendizaje Siglo XXI

Monique Thiriez López

Negociadora Internacional de la Universidad EAFIT. Especialista en Gerencia del Talento Humano de la Institución Universitaria CEIPA. Magíster en Dirección y Gestión de Recursos Humanos del Centro de Estudios Financieros (CEF), España. Directora de Gestión Humana del Colegio Marymount.

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. Magíster en Gestión del Conocimiento e Innovación de la Universidad Eafit. Directora de Investigación, Desarrollo e Innovación del Colegio Marymount.

Las organizaciones se ven abocadas diariamente a prácticas que valdría la pena registrar, hacerlo implica evidenciar qué es eso tan valioso que se hace; pero también, posibilita ahorrar tiempo, promover eso que se está haciendo, replicarlo, mejorarlo y evitar que se pierda. Además, "La gestión del conocimiento se soporta en un sistema que permite administrar la recopilación, organización, análisis y diseminación del conocimiento en una organización" (León; Ponjuán; y Rodríguez, M.2006, pág.1). Sin este sistema sería complicado asegurar la fluidez del conocimiento.

Por otro lado, la tecnología se convierte en un aliado estratégico para almacenar y difundir el conocimiento en las organizaciones; en otras palabras, este ingresa, se modifica, se almacena y sale nuevamente. Dicho de otra manera, la gestión del conocimiento consiste en un conjunto de procesos sistemáticos tales como: identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo organizacional y /o personal y, consecuentemente, la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o individuos (Rodríguez, 2006, pág. 29).

El Colegio Marymount de Medellín es una comunidad que aprende permanentemente y lo logra

usando diferentes mecanismos para gestionar el conocimiento; es bien sabido que el conocimiento se debe renovar o actualizar, porque de lo contrario puede desaparecer. Esta mirada de Colegio que aprende y gestiona el conocimiento está contemplada en El Plan Estratégico 2020-2024 de la Institución que plantea en la Misión y la Visión que: "Somos una comunidad de aprendizaje del Siglo XXI..."; este enfoque implica un reto como comunidad para fomentar y promover la colaboración, la investigación, la innovación y la reflexión, donde se permite tomar riesgos y equivocarse para aprender, generando una mentalidad de crecimiento en la que "las personas amplían continuamente su capacidad para crear los resultados que realmente desean, donde se nutren nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde las personas aprenden continuamente a aprender juntas " (Senge, 1990). Es decir, el Colegio Marymount es consciente de que permanentemente está aprendiendo y las comunidades de aprendizaje son espacios propicios para lograrlo y, entre todos, construir conocimiento.

El Colegio Marymount contempla la gestión del conocimiento en la estrategia corporativa como un proceso transversal, compuesto por varios proyectos liderados por las direcciones de Investigación, Desarrollo e Innovación (IDI) y de Gestión Humana. El Equipo Directivo

tiene una función importante, pues desde su liderazgo permea la cultura del conocimiento en la organización, de manera que el conocimiento se genere, crezca y se replique. La gestión del conocimiento no es cuestión de una o dos personas: es un compromiso de todos, porque “La característica primordial del conocimiento es que se crea gracias a la interacción entre los seres humanos, lo cual hace que constituya un fenómeno subjetivo, relacional, estético y generado en la práctica. Este enfoque entiende el conocimiento como algo en continua creación que modifica tanto a la empresa como a su entorno” Nonaka y otros, 2008.

La Gestión del Conocimiento se lleva a cabo a través de un abanico de proyectos que desde varias estrategias impactan diferentes públicos. Por otro lado, es un mecanismo para reconocer en las personas las fortalezas que tienen en temas específicos. A continuación, se explicará cada uno.

Trasciendo mi Maestría: este macroproyecto pretende que los docentes con estudios de Maestría, los cuales son reconocidos en el escalafón salarial, compartan y pongan en práctica su conocimiento en pro de la Comunidad Educativa; es decir, cada magíster desde su experticia, habilidades y pasiones propone y lidera un proyecto o actividad para compartir su conocimiento. Esta propuesta le da valor agregado a la labor docente y a la comunidad en general, en la medida en que hay un aprendizaje constante. Las direcciones de IDI y de Gestión Humana acompañan a los profesores en sus propuestas y generan las condiciones necesarias para su desarrollo e impacto deseado.

Algunos proyectos o actividades que se han desarrollado dentro del Trasciendo mi Maestría son:

- Capacitaciones a otros maestros y grupos de colaboradores (por ejemplo, servicios generales o asistentes del Preescolar).
- Actividades extracurriculares para estudiantes y para pares: Parche de las Letras, MRU (Marymount Research Unit), Semillero de Investigación para estudiantes, conjunto musical para colaboradores.

- Magic Box: creación de página web con herramientas digitales para docentes; es alimentada permanentemente.
- Participación como ponentes en conferencias y webinars.
- Investigaciones institucionales.
- Participación como docente en el Diplomado para Profesionales no Licenciados, realizado por el Colegio en alianza con la Universidad de Lasalle.
- Artículos para publicar en el Magazine RD&I y en otras revistas académicas.
- Manuales para padres de familia o docentes.
- Creación de guías de prácticas de laboratorio.
- Proyecto de mindfulness.
- Participación activa en proyectos institucionales (La Huella, Feria de Innovación, investigación Step by Step).
- Participación activa en alianzas institucionales.
- Creación de eventos académicos (concursos de robótica, participación en Mary Tunes radio y en el Comité Editorial).

Revista RD&I: espacio virtual para gestionar el conocimiento. Es un mecanismo para compartir artículos pedagógicos, investigaciones o temas relacionados con educación. Publicación semestral de artículos escritos por maestros, personal administrativo, padres de familia, practicantes o algunos aliados. Este Magazine RD&I tiene ISSN 2745-1348. Actualmente se han publicado 10 ediciones y 122 artículos.

Feria de Innovación: evento que se realiza cada dos años; pretende socializar con la Comunidad la solución a diferentes retos de innovación. Dentro de este proceso, las personas tienen la posibilidad de realizar un pitch con expertos en innovación, quienes realimentan las soluciones sugeridas en cada reto. Este proceso termina con una gran feria en donde se socializan los retos y la solución dada a estos.

Observación de aprendizaje entre pares: los Learning Directors y las Directoras de Sección, promueven las observaciones de clase entre maestros como herramienta para la mejora de la práctica pedagógica. El Colegio tiene un formato establecido para propiciar la retroalimentación posterior basado en la rúbrica del maestro Marymount siglo XXI.

Socialización interna de experiencias exitosas y mejores prácticas: los Learning Directors promueven dentro el Learning Council, la socialización de experiencias exitosas dentro de los Departamentos Académicos. En espacios de Desarrollo Profesional se planean actividades donde este tipo de experiencias y prácticas se comparten con los demás colaboradores. Además, se realizan capacitaciones lideradas por docentes puntas de lanza que tienen mayor experticia en los temas objeto de la capacitación.

Socialización de experiencias exitosas y mejores prácticas con el entorno: por medio de:

- **Webinars:** eventos académicos que se realizan con el fin de compartir con la Comunidad el conocimiento que se genera en el Colegio; de esta manera, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia participan con su conocimiento y experiencia en una temática definida. En otras ocasiones, se realizan dichos eventos en alianza con universidades, empresas u otros colegios. A la fecha se han realizado 17 webinar con ponentes locales, nacionales e internacionales.
- **Ponencias:** participación como ponentes de los colaboradores en eventos académicos externos, en representación del Colegio.

Alianzas Estratégicas: estas son acuerdos con empresas, organizaciones o instituciones educativas de diferentes niveles, realizar proyectos en conjunto y aprender mutuamente.

• **Alianzas por la Educación:** lideradas por la Secretaría de Educación, Proantioquia, una empresa privada, un colegio privado y una institución educativa. El objetivo de estas alianzas es generar capacidad instalada en las instituciones educativas, para que mejoren la calidad de la educación en sus establecimientos, compartir experiencias exitosas y formar comunidades de aprendizaje con los maestros y directivos docentes. El Colegio actualmente tiene alianza con Bancolombia, Pascual Bravo y la IE Juan María Céspedes.

• **Diplomado en Pedagogía para Profesionales no Licenciados:** en alianza con la Universidad de Lasalle, se construyó el programa para profesionales no licenciados, que es ofrecido al público en general. Docentes de ambas instituciones comparten su conocimiento en educación, con los estudiantes que ingresan al Diplomado. Este Diplomado lleva 4 cohortes y 91 estudiantes. Desde el 2020 se realiza en modalidad virtual.



Figura 1. Gestión del Conocimiento del Colegio Marymount. Fuente: Producción propia para fines de uso del Colegio Marymount.

Para concluir, el Colegio Marymount es una Comunidad de Aprendizaje que contribuye a la transformación de la educación, porque valora el conocimiento que tienen sus colaboradores y los potencia, para que lo compartan con otros colegas. Es decir, posibilita que se desarrolle al máximo el potencial que cada uno tiene y haya aprendizaje permanente. El Colegio Marymount de Medellín, con estas actividades y proyectos, busca visibilizar el conocimiento que se genera en la Institución y se logre su multiplicidad. También, es una estrategia para reconocer cuál es el conocimiento que no se debe perder. Es, por otro lado, una estrategia de reconocimiento a los colaboradores que tienen dominio en temas específicos.

Bibliografía

León; Ponjuán; y Rodríguez, M. (2006). Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. La Habana, Cuba. Pág.1

Nonaka, I. (1991). Las empresas creadoras de conocimiento. Harvard business Review. América Latina , p. 7.

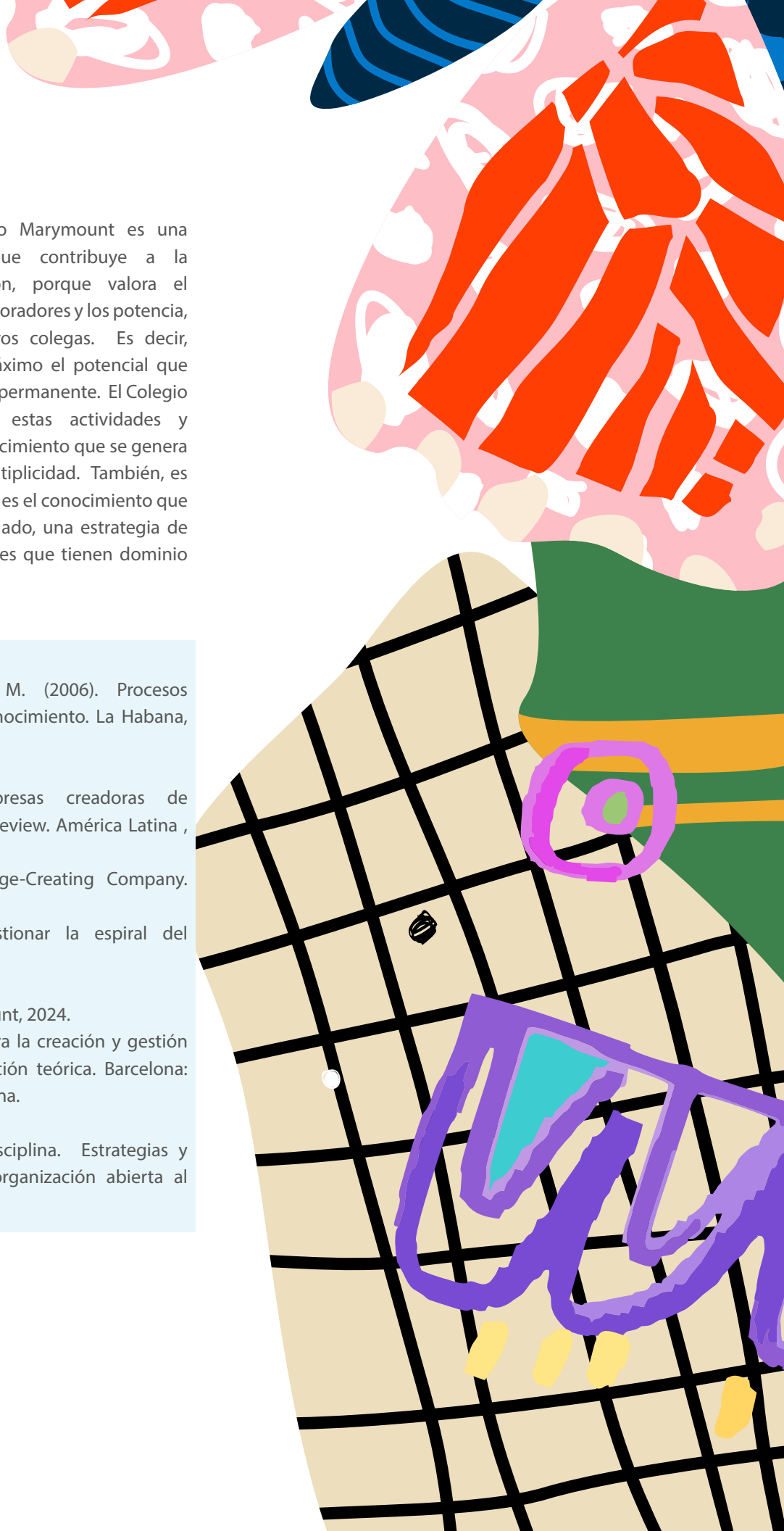
Nonaka, I. (2007). The knowledge-Creating Company. Harvard Business Review.

Nonaka y otros, 2008. Gestionar la espiral del conocimiento. Pág.32

Plan Estratégico, Colegio Marymount, 2024.

Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Senge, P. (1990) La quinta disciplina. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Nueva York.



RD&I MAGAZINE Marymount



El Colegio
de mi vida

