

**No. 12
November
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

Marymount a Caring Community, una estrategia que busca fortalecer el SER de cada miembro que hace parte de la Comunidad Marymount Catalina Guzmán Urrea	2
La co-enseñaza como estrategia de aula Ana Lucía Pardo Carvajal	4
El Desarrollo de la Función Ejecutiva en Preescolar y su Influencia en Proceso Escolares Función Ejecutiva Camila Pinzón Agudelo	7
The Urgent Need for Sustainability Awareness Education: Collaborative Action Learning in the Educational Environment Catalina Caicedo Cadavid	12
La escritura como posibilidad para la condición política del maestro Juan Felipe Arévalo Pabón	17
Le CARAP – Un cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Manuel Posso	23
Metacognitive Strategy Instruction and Collaborative Writing: EFL Learners' Metacognitive Awareness and Quality of Writing María Fernanda Arango Salazar	26
Niñas Compositoras Natalia Trujillo Arbeláez	34



Marymount a Caring Community, una estrategia que busca fortalecer el SER de cada miembro que hace parte de la Comunidad Marymount

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. PhD en Ciencias de la Educación de Universidad de San Buenaventura. Rectora del Colegio Marymount de Medellín.

“El hombre se autorrealiza en la misma medida en que se compromete al cumplimiento del sentido de su vida”.
(Viktor Frankl)

A comienzos del año escolar 2021, después de haber pasado por 18 meses de pandemia, donde la humanidad transitó por un período de confinamiento y restricciones que alteraron todos los aspectos posibles: humano, social, salud, económico y político, entre otros, se comenzó a observar que estos sucesos que se veían en todo el mundo, también se reflejaban en el Colegio: incremento de dificultad para resolver conflictos, pérdida de rutinas, dificultad para relacionarse y aumento en diagnósticos relacionados con salud mental, entre otros, fueron el punto de partida para que se generara una reflexión al interior del equipo de dirección y se buscara la forma de dar respuesta a lo que se estaba presentando en nuestra realidad.

Es así como nace la estrategia Marymount a Caring Community, enmarcada desde todo el andamiaje teleológico que soporta la filosofía institucional. Desde este parámetro se cimenta la estrategia en el principio rector del Colegio, *la ética del cuidado*, entendido éste como “el arte de elegir lo que conviene a la vida digna de las personas y al cuidado de los bienes ecosistémicos del planeta” (Toro, 2017, p.25). Desde esta perspectiva se hace un énfasis esencial en el ser humano consigo mismo y con su contexto, como lo define el documento de planeación estratégica 2020 – 2024: “dentro de la ética del cuidado

prevalece el ser humano y su relación consigo mismo, los demás y su entorno; teniendo una conciencia plena de que sus acciones impactan el devenir personal y el de la humanidad.” (p.5 ,2019). De igual manera, se incorporan a este proyecto los valores corporativos, característicos de la formación Marymount “el respeto, la responsabilidad, la espiritualidad, la solidaridad y la honestidad” (Manual de Convivencia Escolar, 2020, p. 30), los cuales forman parte de esta dinámica que ahora propende por adherirse a la cultura y ser el hilo conductor de las relaciones interpersonales e intrapersonales de los miembros de la Comunidad: padres de familia, estudiantes y colaboradores.

Como una estrategia formal y de trascendencia, su objetivo general busca “promover el cuidado entre los miembros de la comunidad educativa del Colegio Marymount Medellín, a través del desarrollo y fortalecimiento de competencias para la vida”. (Documento Holistic Education Committee, 2021, p. 6). Desde sus objetivos específicos, se espera:

Fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales fundamentadas en la conciencia de sí mismo, conciencia social y sentido de pertenencia.

Empoderar a la comunidad Marymount de los 7 principios de la estrategia a través de la co-creación e implementación de las actividades.

Sensibilizar a los colaboradores y padres para que puedan ser modelos de comportamientos

prosociales y apoyar el proceso con las estudiantes.

(Documento Holistic Education Committee, 2021, p. 6).

De esta estructura donde el ser humano se aborda desde la conciencia de sí mismo, la conciencia social, o del otro y el sentido de pertenencia, surgen 7 principios que velan porque se lleve a cabo la estrategia; estos son: “la empatía, la vulnerabilidad, el *wholebeing* (bien ser – estar), la compasión, la gratitud, el amor y la bondad” (Documento Holistic Education Committee, 2021, p. 7).

Luego de haberle dado forma a lo que se tuvo en un primer momento en borrador, y con la seguridad de que se daría respuesta a lo requerido por nuestra comunidad, se despliega una línea de tiempo de acciones para llevar a cabo, donde todos los públicos estaban referidos: intervenciones grupales, talleres para padres de familia, actividades en las direcciones de grupo, conferencias, reuniones uno a uno, talleres para todos los colaboradores (docentes, administrativos y servicios generales), entre otras, fueron la punta de lanza para materializar este sueño de promover el cuidado entre todos y el fortalecimiento de las competencias para la vida, necesarias para desarrollar un proyecto de vida saludable y con un impacto positivo desde lo personal, familiar, social y profesional.

Esto que comenzó como un cuestionamiento, una reflexión de unos cuantos que se preocupan por la formación del ser, ahora es un sello de la formación Marymount, que vive cada día por fortalecer la estrategia y hacerla el centro de la cultura organizacional. Es así entonces, como el Marymount ajusta su dinámica para trabajar en un aspecto fundamental de todos los que hacen parte de este, el SER.

Referencias

HEC. (2021). Documento estrategia Marymount a Caring Community.

Manual de Convivencia Escolar. Colegio Marymount. 2021

Toro, B. (2017). el cuidado: el paradigma ético de la nueva civilización.

<http://hdl.handle.net/11520/23420>



La co-enseñanza como estrategia de aula

Ana Lucía Pardo Carvajal

Comunicadora Social-Periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Especialista en Gerencia de la Comunicación de la Universidad Pontificia Bolivariana Magíster en Psicopedagogía de Uniba de España Docente Preescolar.

Dentro del aula de clase son muchas las experiencias que se viven día a día, una muy enriquecedora y que genera valor es la co-enseñanza, en la que las parejas llegan a desarrollar una relación donde la confianza prima, se puedan negociar las relaciones de poder y se anteponga la intencionalidad que los compromete como pareja de aula, que es la atención de las necesidades de todos los estudiantes, ya que se presenta una respuesta más ajustada a lo que cada uno necesita de manera puntual o sostenida.

Como refiere (Salamanca, 2011). La co-enseñanza es un trabajo colaborativo entre docentes que supone deben mantener una buena relación, que maximiza los resultados de los estudiantes al haber más personas involucradas en el proceso, pero que igualmente aumenta la responsabilidad de los implicados. Muchas veces se exige a los estudiantes que realicen trabajos colaborativos o en equipo y los docentes no tienen esa capacidad porque no están capacitados para trabajar en pareja y prefieren trabajar solos. Hay que dejar el miedo a un lado e intentarlo, claro que va a haber aciertos, equivocaciones, pero juntos siempre van lograr los objetivos. Pertenecer a una comunidad de aprendizaje es el lugar ideal para desarrollar esta estrategia, ya que la observación va a ser sin juzgamientos y siempre tratando unos de aprender de otros, formando cultura de aprendizaje tanto entre estudiantes, familias y docentes. (Cortina, García, & Caparrós, 2017)

La co-enseñanza debe estar articulada desde la

planeación, la ejecución y la evaluación y el docente debe tener claro su rol dentro de cada actividad, ya que los roles entre los maestros van cambiando de acuerdo con las dinámicas y necesidades del grupo. Para (Dieker, 2003) la co-enseñanza facilita el abordaje de los contenidos a través del aprendizaje cooperativo, así como considerar estrategias diferentes para evaluar y por último la atención de las necesidades individuales de los estudiantes.

El docente respeta el estilo su compañero de aula, cada uno tiene una esencia y aporta a un acto de enseñanza en común y así generan aprendizajes significativos en los alumnos, ya que hay dinámicas más activas. Esto permite una mejor gestión en el aula, puesto que uno puede percibir algo que al otro docente se le pasa por alto y viceversa o ambos pueden percibirla de manera diferente y así los alumnos pueden sentir mayor cercanía hacia sus profesores y que sus dudas pueden ser atendidas más rápidamente. García, García, & Martín., (2017, pág. 61) acotan que “Desde nuestro planteamiento, consideramos que esta forma de aproximarse al conocimiento ofrece un andamiaje que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, que cada sujeto pueda ir construyendo un pensamiento propio a la luz de las experiencias vividas”.

Existe una integración de las tipologías planteadas por Hughes y Murawski (2001), Friend *et al.* (2010) y Villa *et al.* (2008) citados por Rodríguez (2014), en donde se describe las principales características de cada enfoque (Rodríguez, 2014, pág. 224). A continuación, se enuncian y explican estos enfoques

1. Co-enseñanza de observación. Mientras uno de los profesores direcciona la clase en su totalidad, el otro va haciendo una recolección de data del grupo o de estudiantes en particular desde tres dimensiones: académica, comportamental y social. Este enfoque debe estar vinculado a una problemática de interés para los profesores y enmarcarse en un ciclo de mejoramiento continuo. Al terminar las observaciones, se analizan las problemáticas y diversas soluciones para aplicar. (p.224)

2. Co-enseñanza de apoyo. Uno de los docentes asume el papel de conductor de la clase, el otro compañero va haciendo una rotación entre los estudiantes brindándoles apoyo de forma individual, tomando información relevante y regulando la disciplina. Villa et al. (2008) indican que “este enfoque es favorable para profesores nuevos en la co-enseñanza” (p. 224). No obstante, señala que estos roles deben invertirse continuamente para evitar un desequilibrio entre los profesores.

3. Co-enseñanza en grupos simultáneos. En este enfoque los dos profesores son participes tanto en su papel de conductores de la clase como recolectores de información. Así, el grupo será dividido en dos subgrupos, cada uno se hará cargo de enseñar (debe ir en la misma línea), variando acorde con las necesidades particulares de su subgrupo. (p. 225)

4. Co-enseñanza de rotación entre grupos. Los profesores establecen diferentes grupos para trabajar con ellos en distintos momentos de la clase. Cada profesor rotará entre los grupos, incluso, se puede abrir la posibilidad de que exista un grupo que trabaje sin los profesores. (p. 225)

5. Co-enseñanza complementaria. Un profesor tiene la función de desarrollar acciones que conlleven a la mejora o a complementar la enseñanza que da el otro profesor. Esto se puede llevar a cabo usando parafraseo, ejemplos, modelamiento para toma de apuntes, diseño de un organizador gráfico. En pocas palabras, consiste en “enseñar los mismos contenidos con un estilo diferente” (p.225). También, este docente que mejora o complementa, enriquece el trabajo de su par y de los estudiantes potenciando habilidades sociales necesarias en el aprendizaje cooperativo (incluyendo el cumplimiento de los roles).

6. Co-enseñanza en estaciones. Los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos de estudiantes. Los estudiantes van rotando de estación, entonces los docentes instruyen al grupo siguiente con las

adaptaciones que requiera. Friend et al. (2010) plantea que se realice la división del curso en tres subgrupos, dos de estos trabajarán con los profesores y, el otro, lo hará de forma independiente. (p. 225)

7. Co-enseñanza alternativa. Uno de los profesores trabajará con el grupo completo. Mientras tanto, el otro profesor se centrará en grupos pequeños haciendo actividades de refuerzo, preparación, complemento, evaluación, entre otras. (p. 225)

8. Co-enseñanza en equipo. En este enfoque los profesores desarrollan formas de enseñar que dan paso a que los estudiantes se beneficien las experiencias y dominios de cada profesor. El trabajo se da de manera simultánea, alternando roles de conducción y apoyo. La clave y el éxito está en dos elementos: a. Que los profesores se conozcan; b. Que trabajen juntos. Esto permitirá disminuir los conflictos, los cuales, pueden llevar a experiencias desagradables tanto para los profesores como para los estudiantes. Las habilidades de “escucha, empatía, flexibilidad, abrirse a nuevas ideas entre otros” son parte del triunfo de este enfoque. (p. 225)

Al encontrar el enfoque y tener claridad sobre los roles son acordados, los docentes -como lo menciona Rodríguez (2014), deben establecer los objetivos y metas de aprendizaje, las normas y rutinas, las estrategias de manejo de conducta dentro del salón de clase, así como saber qué estrategias de comunicación tendrán los profesores para comunicarse con sus alumnos para que ellos perciban una relación de igualdad entre docentes. Esta metodología permite mucha movilidad y a medida que se generan experiencias se pueden ir intercambiando roles. (Rodríguez, 2014)

Hoy la tarea que tenemos los docentes es buscar el apoyo entre pares, crear un verdadero trabajo en equipo donde la comunidad de aprendizaje cobra toda la importancia. Todos podemos aprender de los otros, ser observados sin sentirse juzgados, donde también entren las familias quienes hacen parte del proceso y apoyarse unos a otros, entre adultos, estudiantes y viceversa. Como bien menciona Cristina Salamanca (2011)

La escuela se configura como una comunidad en la que nos educamos, más que se educa, y todos formamos parte de un enriquecimiento mutuo apoyado en las aportaciones de todos. Somos una comunidad para crear cultura y para formarnos como personas. (p. 101)

Bibliografía

Cortina, M., García, M., & Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta* (46), 57-64.

Dieker, L. &. (2003). Co-teaching at the Secudary Level: Unique Issues, current trends, and suggestions for success. *The High Shcool Journal*, 1-13.

Rodriguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Recuperado el 15 de 09 de 2022, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18059>

Salamanca, C. (21 de Febrero de 2011). Dos docentes, dos miradas: La pareja educativa. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*(42). Recuperado el 10 de 09 de 2022, de Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa, : <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/267>



El Desarrollo de la Función Ejecutiva en Preescolar y su Influencia en Proceso Escolares Función Ejecutiva

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.

Alrededor del mundo, el auge en la investigación de la Función Ejecutiva (F.E.) en la educación ha sido alto, permitiendo encontrar programas de intervención que son efectivos para favorecerla. Por tanto, autores como Da Silva Marquez (2017) concluyen que si en Colombia se desarrollan currículos enfocados a este componente, se podría impactar positivamente la vida de los niños y, por consiguiente, en el desarrollo general del país y la calidad de vida de sus habitantes; puesto que el alcance de este tipo de habilidades son un factor que permitirá un mejor desempeño escolar, especialmente en aquellos niños de un estrato socioeconómico bajo y que sufren de mayor estrés debido a la adversidad de su ambiente social y familiar (Santa Cruz & Rosas, 2017).

Desde las neurociencias, la Función Ejecutiva se entiende como una serie de procesos multidimensionales cuyo propósito es posibilitar la adaptación a nuevas y complejas situaciones gracias a un grupo de procesos que modula (Flores Lázaro & Ostrosky-Solís, 2008). Estas habilidades son las que permiten tener un comportamiento deliberado e independiente para tener éxito en la planeación, ejecución y monitoreo de acciones apropiadas y evitando aquellas que pueden llegar a ser irrelevantes (Adams & Collins, 2013), es decir manejar los recursos propios para que la persona en el funcionamiento diario logre alcanzar los objetivos propuestos en cada una de las tareas (Moraine, 2016).

Es importante que estas habilidades no se confundan

con otros constructos relacionados, tales como las diferencias individuales de personalidad que son propios de las personas y no pueden ser aprendidos. También, se hace necesario aclarar que lo que se presentará a continuación, se ha construido desde la rama de las neurociencias específicamente en la universidad de Harvard sobre su desarrollo en los niños. Por tanto, no deben confundirse con las teorías de otras ramas sobre la F.E en las últimas décadas, tales como la teoría de la mente en la psicología que le ha encontrado asociación con el bienestar por su componente emocional.

Sin embargo, en la neurociencia esta definición no se ha logrado unificar, ya que es un término que evoluciona constantemente a medida que avanza la recopilación de experiencias de investigación (Moraine, 2016). Lo que sí es claro, es que esta función heterogénea está soportada por una base de activación neuronal que dirige procesos de tipo cognitivos y afectivos. Estos dan cuenta de la regulación del comportamientos y el control mental de cada individuo, siendo así expresiones intencionadas de las diferencias individuales y características de personalidad de cada quien (Das & Misra, 2014).

Para este trabajo, el referente teórico de estructura elegido es la profundización que hace el "Centro del Niño en Desarrollo" (*Center of the developing child*) perteneciente a la Universidad de Harvard, el cual concibe la F.E como una estructura unitaria con componentes disociados, es decir que es una serie de habilidades que le

permite al cerebro priorizar entre tareas, filtrar las distracciones y controlar los impulsos. Así mismo, desde esta postura se destaca que nadie nace con la F.E, pero casi cualquiera puede llegar a aprenderla pues genéticamente tenemos las posibilidades, sólo se requiere de las experiencias necesarias (Center of the developing child, 2017d).

Por lo anterior, la red de apoyo de un niño que está en la ventana de oportunidad para desarrollarlas es fundamental, ya que son los adultos alrededor los que proveerán las disposiciones para que por medio del andamiaje las construya. Siendo así, los niños desarrollan la F.E. cuando se involucran en interacciones sociales significativas y actividades directivas en las que paulatinamente se les suba el nivel de exigencia. Por ejemplo, algunas prácticas son el establecimiento de rutinas, desglosar los pasos de una tarea y juegos estimulantes, los cuales, en un futuro, les permitirá crecer

como adultos con hábitos saludables, bajos de estrés y capaces tener una vida equilibrada entre lo laboral, la familia y lo académico (Center of the developing child, 2017d).

Desde esta postura, se identifican tres dimensiones de estas habilidades, el control inhibitorio **(1)** que es el dominio de los pensamientos e impulsos al lograr resistir a las distracciones pensando antes de actuar; la memoria de trabajo **(2)** comprendida como la capacidad para retener información en la mente para usarla; y, la flexibilidad cognitiva **(3)** permite ajustar las demandas cambiantes del entorno de acuerdo con las prioridades y distintas perspectivas (Center of the developing child, 2017a).

En la página web¹ de este centro está publicado un artículo donde se establecen algunas actividades que permiten mejorar desde la práctica la Función Ejecutiva en los niños desde la infancia hasta la adolescencia. La tabla 1 a continuación, resume las actividades propuestas por la Universidad de Harvard. realizadas.

Tabla 1. Actividades sugeridas por la Universidad de Harvard para potencializar la Función Ejecutiva en niños. Construcción propia. Fuente: (Center of the developing child, 2017a).

Actividades para niños de 3 a 5 años	Actividades para niños de 5 a 7 años	Actividades para adolescentes
La Función Ejecutiva durante este periodo tiene un mayor ritmo de desarrollo, por lo que las actividades deben ser buscar que el niño tenga un buen apoyo en el aprendizaje de las reglas y las estructuras mientras se vuelven más independientes.	Los niños de esta edad disfrutan de los juegos con reglas y que los rete constantemente, por lo cual es importante elegir actividades que sean demandantes, pero no demasiado difíciles.	Durante la adolescencia, las demandas para la Función Ejecutiva son mayores, aunque todavía no están en un nivel adulto. Por esto, deben practicar su autorregulación en los desafíos diarios que enfrentan.
Juegos de roles o con muñecos que involucren el uso de la imaginación y que tengan que pensar antes de actuar.	Juegos de cartas y de mesa en los que deban concentrarse y encontrar similitudes.	Establecimiento de metas, planificación y monitoreo les permitirá identificar qué quieren alcanzar y enfocarse en realizar los pasos para lograrlo, monitoreando cada cierto tiempo.
Contar historias los motivará a crear, complejizar y organizar tramas, manipular información y representarlas.	Los juegos que requieren de una respuesta rápida implica que el niño tenga que planear una estrategia en un tiempo limitado.	Conciencia de las acciones para identificar las lecciones que quedan de cada experiencia y explorar los sentimientos y pensamientos para comprender las motivaciones propias.

¹ Center of the Developing Child: <https://developingchild.harvard.edu/guide/a-guide-to-executive-function/>

Actividades para niños de 3 a 5 años	Actividades para niños de 5 a 7 años	Actividades para adolescentes
<p>Retos de movimiento por medio de canciones en las que se sincronicen acciones con la letra de la música que se pueden complejizar y requieren del control de su atención.</p>	<p>Actividades que requieran reflexión y quietud en las que los niños puedan utilizar la lógica, razonar y desarrollar su independencia.</p>	<p>El ambiente escolar permite desarrollar habilidades de estudio como planteamiento de proyectos, identificar las ayudas requeridas, mantener un calendario de tareas organizadas, reflexionar acerca de lo que no funcionó de una asignación, no realizar varias tareas al mismo tiempo y utilizar herramientas mnemotécnicas.</p>
<p>Juegos de quietud como rompecabezas, loterías o cocinar siguiendo instrucciones.</p>	<p>Los juegos físicos que requieran de su atención para saber qué movimiento realizar y en qué momento.</p>	

Investigaciones sobre FE en Preescolar

En las investigaciones recientes, se ha incrementado el interés por identificar los factores que inciden en el desarrollo de la Función Ejecutiva (Korucu, Rolan, Napoli, Purpura, & Schmitt, 2019), especialmente en el periodo preescolar, edad en la que se está desarrollando el córtex prefrontal y se empiezan a coordinar más rápido y de manera más evidente estas funciones.

En cuanto a intervenciones realizadas para mejorar la función ejecutiva, existen resultados tanto en ámbitos familiares como escolares, donde investigadores han encontrado que el uso de juegos y la adaptación de ejercicios de mindfulness, música y movimientos dentro de la escuela han mejorado su desarrollo, lo que principalmente se evidencia en la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje (Marulis, Baker, & Whitebread, 2019). Otras intervenciones tienen resultados más complejos, mostrando que el entrenamiento de estas funciones ejecutivas debe ser desde un enfoque más holístico para así afectar de manera positiva no sólo esas habilidades particulares, sino el desarrollo en general de la persona (Marulis et al., 2019). Finalmente, también se destaca en los resultados que, la formación de los educadores y su coaching permanente y capacitación en estrategias, influye en la posibilidad de fomentarlas (Korucu et al., 2019).

Similarmente, el artículo *Re-conceptualizing executive functions as social activity in children's playworlds* (2017), es tomado como uno de los principales antecedentes teóricos por el tema y diseño utilizado en la investigación, presentando la manera en los educadores infantiles dinamizan el proceso de crear las condiciones propicias para el desarrollo de la función ejecutiva de los niños. Por tanto, teniendo en cuenta una intervención de dimensión pedagógica, los educadores se convierten en constructores de apoyo tomando un rol protagonista. Este trabajo decide enfocarse en la función ejecutiva ya que tiene un impacto directo en las habilidades requeridas para el siglo XXI, tales como creatividad, flexibilidad, autocontrol y disciplina (Fleer, Veresov, & Walker, 2017).

En consecuencia, en dicho artículo se identifica la necesidad de que las intervenciones se den desde el Preescolar a través de la implementación de programas en el aula tales como *Tools of the Minds*, para así, promover de manera indirecta la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Para medirlo, se aplicó un pre y post test, diseño que luego de diez semanas mostró la diferencia que estas prácticas hacen en las habilidades de los estudiantes, evidenciando la relación que existe entre el desarrollo psicológico y las prácticas pedagógicas (Fleer et al., 2017). Otro descubrimiento de los educadores fue que las funciones ejecutivas en la práctica funcionan de manera integrada,

todas se pueden trabajar al mismo tiempo por medio de una sola actividad, lo que concuerda con sus conclusiones que en el aula deben re-conceptualizarse como prácticas sociales.

Otra investigación que también indagó sobre el currículo *Tools of the Mind* y su relación con la función ejecutiva fue hecha en preescolares de Canadá en el año 2018 (Solomon et al., 2018). Este currículo busca la promoción de la autorregulación por medio del juego imaginativo y el lenguaje, el cual se tomó para hacer un estudio controlado de su aplicación y efecto en la F.E. de 260 estudiantes entre los 3 y los 4 años respecto a su capacidad para controlar sus propios pensamientos, sentimientos y comportamientos al utilizar su razonamiento para postergar la gratificación y distracciones. Es decir que, para estos investigadores los procesos básicos de la Función Ejecutiva (memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva) son base para el autocontrol que, en sí, es el componente cognitivo de la autorregulación, la cual influye sobre el comportamiento exclusivamente.

Este estudio contiene dos elementos clave como antecedentes, el primero es que se ha encontrado que los niños provenientes de familias de estatus socioeconómicos bajos presentan menores desempeños que sus pares en las tareas que implican Función Ejecutiva, debido a que al ser una capacidad que debe entrenarse, la poca estimulación afecta su desarrollo. El segundo, tiene que ver con la percepción de las educadoras del preescolar, quienes califican a las habilidades como la planeación, la iniciativa y el autocontrol como críticas para tener un buen desempeño en los primeros años escolares, atribuyen la dificultad para mantener la atención como uno de los principales retos para los niños que inician su etapa escolar. Estos dos hechos, y la maleabilidad cerebral a esta edad, justifican la urgencia de seguir indagando en el ámbito educativo sobre estrategias que en preescolar promuevan la F.E.

Los resultados encontrados fueron que, los educadores requieren de un entrenamiento para la ejecución del currículo. A parte de eso, no se evidenció un mejoramiento en las medidas de autorregulación en la instrucción de este programa comparado con el usual o tradicional. Así mismo, tampoco hubo un efecto

significativo en la adquisición de destrezas en el lenguaje de los niños, uno de los principales indicios de su desarrollo. Finalmente, en lo que sí hubo un gran cambio fue en la disminución de la hiperactividad e inatención, una de las tareas de la F.E.

Conclusiones

La importancia de indagar sobre este concepto psicológico y educativo en esta edad es porque la teoría ha encontrado que hay un rápido desarrollo del control ejecutivo entre los 3 y los 5 años que permite mayor organización y regulación de los pensamientos y comportamiento de los niños (Santa Cruz & Rosas, 2017). Como resultado, se evidencia una relación directa entre la habilidad académica de la lectoescritura con la existencia de la Función Ejecutiva (F.E. de acá en adelante) (Da Silva Marques, 2017), mostrando que esas dificultades que puedan presentar niños de preescolar frente a su lenguaje y aprendizaje de la lectura, puede ser indicio de que requieran fortalecimiento de su F.E.

Igualmente, autores han encontrado una conexión entre la Función Ejecutiva y el desarrollo de competencias sociales como la conciencia moral (Stelzer, Mazzoni, & Cervigni, 2014), hecho que lleva a inferir que aquellos estudiantes que se pelean constantemente con sus compañeros, están bajos en el fortalecimiento de este proceso cognitivo. Por otra parte, la regulación de la atención o autorregulación emerge de un equilibrio entre lo emocional y lo cognitivo (Santa Cruz & Rosas, 2017), por lo que quizás, las distracciones que sufren algunos niños en el aula se debe a que no cuentan con el desarrollo suficiente en la estructuras cerebrales que se encargan de esos procesos.

De acuerdo con los anteriores dos párrafos existe una relación predictiva y de relación en doble vía entre las funciones ejecutivas y el rendimiento escolar de un niño (Da Silva Marques, 2017). Teniendo en cuenta esto y, el hecho que se ha encontrado por medio de distintas intervenciones e investigaciones sistemáticas, que han logrado tener un impacto sobre el desarrollo de la función ejecutiva de estudiantes en edades preescolares, deja a los educadores de primera infancia un llamado a actuar sobre este proceso cognitivo debe ser una prioridad para prevenir situaciones en los niños que son poco deseadas a largo plazo en su desarrollo y rendimiento académico.

Bibliografía

Adams, J. L., & Collins, R. O. (2013). *Prefrontal Cortex: Developmental Differences, Executive and Cognitive Functions and Role in Neurological Disorders*. New York: Nova Science Publishers, Inc. Retrieved from <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=nl&AN=591946&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Center of the developing child. (2017a). Enhancing and practicing executive function skills with children from infancy to adolescence. Retrieved September 9, 2019, from <https://developingchild.harvard.edu/>

Center of the developing child. (2017d). What is executive function? Retrieved from <https://developingchild.harvard.edu/ef>

Da Silva Marques, D. F. (2017). *El estudio de las funciones ejecutivas en una población colombiana de niños y niñas de 7 a 11 años: su valor predictivo en el rendimiento escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Das, J. P., & Misra, S. B. (2014). *Cognitive Planning and Executive Functions: Applications in Management and Education*. Los Angeles: Sage Publications Pvt. Ltd. Retrieved from <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=nl&AN=1069109&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Fleer, M., Veresov, N., & Walker, S. (2017). Re-conceptualizing executive functions as social activity in children's playworlds. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14(September 2016), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.003>

Flores Lázaro, J. C., & Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8, 47–58.

Korucu, I., Rolan, E., Napoli, A. R., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2019). Early Childhood Research Quarterly Development of the Home Executive Function Environment (HEFE) Scale: Assessing its relation to preschoolers' executive function, 47, 9–19.

Marulis, L. M., Baker, S. T., & Whitebread, D. (2019). Integrating metacognition and executive function to enhance young children's perception of and agency in their learning. *Early Childhood Research Quarterly*, (2018).

Moraine, P. (2016). *Autism and Everyday Executive Function: A Strengths-Based Approach for Improving Attention, Memory, Organization and Flexibility*. London: Jessica Kingsley Publishers. Retrieved from <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=nl&AN=1077080&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Santa Cruz, C., & Rosas, R. (2017). Cartografía de las Funciones Ejecutivas. *Studies in Psychology*, 1–45. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02109395.2017.1311459>

Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., ... Tannock, R. (2018). Tools of the mind curriculum on self-regulation. In *Executive function and education* (pp. 159–176).

Stelzer, F., Mazzoni, C. C., & Cervigni, M. A. (2014). Cognitive models of executive functions development . Methodological limitations and theoretical challenges. *Anales de Psicología*, 30, 329–336.



The Urgent Need for Sustainability Awareness Education: Collaborative Action Learning in the Educational Environment

Catalina Caicedo Cadavid

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 Marymount's one and it is: to be committed to serve 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 our lifetime human existence has changed, everything is moving faster - information and communication, technological development, global connectivity, climate change, population growth and migrations are all contributing to feelings of instability and insecurity. The scale and speed of change has raised a lot of issues and challenges for human societies and our very existence. Natural resources are not infinite, waste is more prevalent every day, poverty and social issues are more difficult with the expiation and governance models we use. Basically, the planet and society need people to act now and make the earth a safer and more hospitable place to live our lives and let all other species live theirs.

As educators we have a huge responsibility to help young people to develop the values and beliefs, competences, and awareness to be and accomplish the changes we need to make to regenerate our future. We all need to develop awareness, regarding social and self-awareness, in order to develop all social emotional skills needed to become a better society, based in empathy, gratitude, compassion and vulnerability. And not less important, we need to develop skills such as creativity, communication, collaboration, and critical thinking which are so necessary for living and thriving in the 21st century, to make sure that the decisions and future innovations will be guided by this awareness of self, others, and the environment.

Acting for a Sustainable World

Therefore, sustainability has become of central importance to our existence. The idea of sustainability has been around a long time but it's become a political and ideological tool in the United Nations conference in Stockholm in 1972. Sustainable development as a concept was defined in the Brundtland Report of 1987, it refers to development that meets the needs of the present generation without compromising the possibility of future generations to meet their own needs. Sustainable development refers to the connections between economic, social, and environmental changes. It is a shared way of understanding the world, seeking for

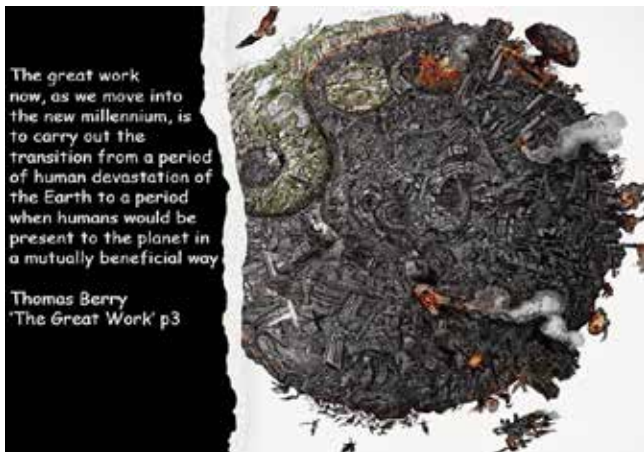


Figure 1 The regenerative vision. Berry, T. (1999). *The Great Work: Our Way into the Future*. New York: Three Rivers Press

people to live with dignity, combining social inclusion, environmental sustainability, and economic development. The Sustainable Development Goals (SDGs) set the guidelines around this concept (Sachs, 2014).

The 17 goals included in the SDGs are:

1. Eradicate poverty in all its forms throughout the world.
2. End hunger, achieve food security and better nutrition, and promote sustainable agriculture.
3. Guarantee a healthy life and promote well-being for all at all ages.
4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.
5. Achieve gender equality and empower all women and girls.
6. Guarantee the availability and sustainable management of water and sanitation for all.
7. Ensure access to affordable, reliable, sustainable, and modern energy for all.
8. Promote sustained, inclusive, and sustainable economic growth, full and productive employment, and decent work for all.
9. Develop resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization, and foster innovation.
10. Reduce inequalities between countries and within them.
11. Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient, and sustainable.
12. Guarantee sustainable consumption and production patterns.
13. Take urgent action to combat climate change and its effects.
14. Conserve and sustainably use the oceans, seas, and marine resources to achieve sustainable development.
15. Protect, restore, and promote the sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, halt and reverse land degradation, and halt the loss of biological diversity.
16. Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and create effective, accountable, and inclusive institutions at all levels.
17. Strengthen the means of implementation and revive the global partnership for sustainable development.

Collaborative Actions Speak Louder than Words

Education has a critical role to play in raising awareness and developing individuals' belief and value systems to commit to a life that will lead to a more sustainable and regenerative future. At Marymount School Medellín in Colombia, we are taking this responsibility seriously. In 2022 we introduced action for sustainability as part of the elective courses for senior students, with the objective of enhancing their awareness towards the importance of sustainability. Simultaneously, the School's Learning Council, engaged in an exercise to visualize every sustainability related action made by each area of learning to make sure that all teachers, courses and curriculums were aligned to sustainability practices and awareness.

The Seniors Elective Sustainability Cycle was composed of three elements. The first element was dedicated to studying and investigating the concept of sustainability and the history of sustainable development and how humans have impacted the earth and the life it supports. The second element of the cycle was used to study the 17 SDGs and encourage students to self-reflect upon each of the SDGs in their daily life and their own family activities. In this way, they created personal awareness about the SDG goals and what they meant to them in their everyday lives. This was the approach we used in a previous inquiry I undertook with the Lifewide learning research and development group (Jackson, Willis & Ramírez, 2021).

Students realized that they could achieve more if they worked together so they formed a team. They selected "SDG #12: "Guarantee sustainable consumption and production patterns" to investigate and think about, and create a strategy that could be implemented in our local society. They concluded that, if we as individuals and consumers develop different and more conscious decisions towards consumption patterns, we will have the power to change production and guarantee a sustainable production and consumption cycle that will help society and the environment.

The third element of education for greater awareness of how to act for a more sustainable future, was devoted to creating a strategy that would help accomplish the goal of a sustainable production and consumption cycle. Working together, the students created the idea of a web page that would gather information provided by companies on their sustainability (social, environmental, and economic) policies and practices in such areas as food, fashion, services and travel. In this way, the customer or consumer would have access to important information before deciding to buy something. The assumption being that armed with this information consumers would select those companies and brands with the best practices relating to sustainability. The assumption underlying this intervention is that if consumers adopted this practice at scale, companies would change their methods of production because customers at the end have the power to change the market. Without consumption there is no production. To communicate this strategy to support SDG 12, the students created a video explaining their collaborative project and submitted it to the Full Sail Creativity Marathon, held on May 12, 2022, at the University located in Florida USA as a first step of sharing this initiative with the world through an academic process.

As a School, we are aware of sustainability and its importance and of our responsibility to educate young people to live in ways that will help secure a more sustainable regenerative future. The 17 SDGs, provide a useful foundation to guarantee dignity, rights, duties,

justice and a healthy environment in which we can live, enjoy and be sure that future generations will be able to do it too. As a School and as educators, we have a big part of the change in our hands, everything we do counts and has an impact now and in the future.

Discussion- Education for the Inner Development Goals

In this concluding section of my article, I will briefly reflect on the way in which our educational initiative formed around collaborative action learning for sustainability has contributed to the Inner Development Goals considered to be necessary for commitment and action to a more sustainable future (IDG, 2021). The Inner Development Goals (IDGs) are being developed by a nonprofit organization that is drawing on a global network of expertise. They are the skills and qualities that individuals and organizations need to develop in order to successfully work with complex societal issues, those identified in UN Agenda 2030 and the 17 Sustainable Development Goals. The IDGs will provide an essential framework of transformative skills for sustainable development. The current IDGs framework represents 5 categories and 23 skills and qualities (Figure 2) which are especially crucial for leaders who address SDGs, but fundamentally for all of us. Here I use the framework as a prompt for reflecting my own observations on the ways in which our learning in action project engaged with the framework.



Figure 2 Inner Development Goal Framework. IDG (2021) Inner Development Goals: Background, method and the IDG framework – edited and short version available at: <https://www.innerdevelopmentgoals.org/resources>.

After analyzing the extent to which our action for sustainability educational initiative for senior students in 2022 had engaged with the IDG framework, it was concluded that the initiative made a good attempt to engage with many elements of the framework, but that some aspects of the initiative could be developed so that more elements of the IDG framework could be addressed.

Being Skills - students act ethically, with integrity, responsibility, with openness and with an orientation to learning all require and help improve self-awareness and presence. But education is all about helping people to become different, to become better versions of themselves so perhaps this column in the framework should acknowledge that by engaging in active learning to support the SDGs students are growing and becoming different. Learning is transformation and evolution, this happens with the development of self-awareness and metacognitive skills, in which the students evaluate themselves and their peers, regarding their mentor's feedback, with time for reflection and making plans on how to reach their goals, with clear objectives and deadlines and with a systematic follow-up.

Thinking Skills - our students engaged in critical thinking, in reviewing and evaluating relevant information to the SDG and in seeking a range of perspectives. But they need to develop a wider view of reality, expanding their vision from the local sense to the global one connected to the local and their interactions, which will help with perspective and contrasting, and will orient their curiosity, ideas, and projects to long term formulations, that will have impact over the time.

Relating - our students know that we/they are all connected, and they show gratitude and joy in what they do; nevertheless, there is scope for the further development of empathy, compassion, and humility. Students need to understand that they are not the center of the world, and that diversity and inclusion goes beyond minorities to accepting and embracing those around me who are different to me, and, after that, being trailblazers on this specially in Medellin's culture which is really narrowminded.

Collaborating - the students worked as a team to achieve something for the SDG and they developed trust between each other. They needed to communicate with each other and collaboratively co-create their vision and ideas, and their video film. The aspect of the framework that is most in need of developing concerns mobilization skills which need to be encouraged to really make a change that will be enduring and impactful, with worldwide visions and opinions.

Acting - it encouraged students to use their initiative, courage and creativity to come up with great ideas and invent a solution that they could enact, and this encouraged a more optimistic view of the future. Of course, they might have taken their project further and this is where perseverance needs to be fostered, to bring ideas to real life through the practice of implementation. Here they may encounter challenges and impediments that will need them to be resilient.

Using the IDG framework in this way provides some useful insights that can be used in the design of the next iteration of the action for sustainability educational initiative. Several aspects that, need to be strengthened were identified, especially the impact over time of the ideas and the possibility of bringing them to real life use, beyond a prototype. For this to happen, the cycle will probably need to be undertake with younger students that can engage longer with the cause and the project, also finding the way to connect and collaborate with young people from other places in the world to expand the vision and impact, not losing sight of the strong potential for developing being skills.

Bibliografía

Berry, T. (1999). *The Great Work: Our Way into the Future*. New York: Three Rivers Press

Brundtland, G. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. United Nations General Assembly document A/42/427. Available at

<https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>

IDG (2021). Inner Development Goals: Background, method and the IDG framework – edited and short version available at:

<https://www.innerdevelopmentgoals.org/resources>

Jackson, NJ, Willis J & Ramirez J (Eds) (2021) Lifewide Learning for Sustainable Regenerative Futures Exploring the SDGs One Story at a Time Lifewide Magazin #24 Available at:

<https://www.lifewideeducation.uk/magazine.html>

Sachs, J (2014). *La Era del Desarrollo Sostenible*. Nueva York. Columbia University Press. UN General Assembly Resolution 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Available at:

https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf



La escritura como posibilidad para la condición política del maestro

Juan Felipe Arévalo Pabón

Licenciado en Inglés - Español de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante de la Maestría en Educación del énfasis Maestro: pensamiento y escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana. Director de grupo de Transición A.

Palabras clave: escritura, maestro, ciudadanía, sociedad, educación

Resumen

Este texto analiza las posibilidades que la escritura le abre al docente como ciudadano y como agente al servicio de la enseñanza y de la educación. Para tal fin, se explora la dualidad de la naturaleza del maestro y la trascendencia de cada uno de sus roles en la sociedad. También se discuten cada una de las posibilidades de acción social que el docente puede encontrar en la escritura y su impacto en la comunidad. Posteriormente, se considera el impacto de la escritura en la labor escolar del maestro y sus implicaciones de tipo pedagógico y social. Esto es, el presente artículo desarrolla la idea de que la escritura hace posible el actuar del maestro tanto dentro como fuera de los límites físico-temporales del aula de clase.

Introducción

El maestro, como todo aquel que habite en sociedad, tiene una condición política que le es irrenunciable, que no puede dejar a un lado. Esta condición se deriva, en gran medida, del carácter político de la educación y de la escuela como herramienta del Estado, en los cuales el maestro tiene un rol protagónico. Por lo tanto, aparte de su

condición política como ciudadano, ostenta una condición política por su oficio como educador, por ser un agente formador que actúa en y es condicionado por la cultura, la sociedad y el Estado.

El maestro es de una naturaleza compleja y bidimensional, pues debe encarnar sus funciones como ciudadano y como agente de la educación; es, a la vez, una persona “de a pie” que habita la sociedad y un trabajador de la cultura - y del Estado. Sumado a esto, está el hecho de que ambas dimensiones están enlazadas de modo que no puede un maestro dejar atrás su investidura educativa a la salida del establecimiento educativo para recogerla de nuevo al otro día, no es esto posible. Se es maestro todo el tiempo, en todo lo que dice, en todo lo que hace y en todo lo que omite.

Esto último es especialmente relevante cuando el lenguaje entra en escena, pues es por medio del lenguaje que todo este tipo de interacciones sociales son posibles (Magendzo, 2006). Así pues, el lenguaje es un elemento que posibilita el ser y el hacer del maestro en su naturaleza ya descrita: es la palabra en todas sus formas la que le da sentido a la labor educativa del docente y al impacto que esta labor pueda tener en la sociedad y en la cultura. Cuando el docente usa la palabra, crea, posibilita, transforma y/o destruye; es en el discurso que se es maestro.

La palabra escrita como una posibilidad para la condición política del maestro, pues esta lo dota de ciertos elementos que lo facultan como un ser social capaz de ejercer su ciudadanía y sus funciones educativas. De este modo será discutida la relación entre la escritura y el maestro para comprender cómo la primera hace posible que este cumpla con su papel como ser político que hace parte de la sociedad, que gestiona esa sociedad y que trabaja por la comunidad de la que hace parte.

1. La escritura y sus posibilidades para el maestro como ciudadano

Justamente, la reflexión presente explora cómo el maestro, que es también ciudadano, puede recibir de la escritura una serie de posibilidades para la realización de su ser, para el cumplimiento de sus funciones civiles y educativas. Esto está relacionado con la manera en la que se participa del ejercicio político, entendido de dos maneras: primero, como la cualidad de pertenecer a y vivir en una sociedad y, segundo, como la incursión del ciudadano en los asuntos del gobierno y del liderazgo social desde los cargos públicos. Forcadell (2012) nos habla sobre cómo la escritura, en sus varias formas, ha tenido históricamente una relación con el ejercicio político y con la participación en lo público.

1.2. Apertura al campo de la participación ciudadana

En primer lugar, puede hablarse de que las diversas gestiones de carácter social que tienen lugar en la comunidad están mediadas por la escritura. Esto es, la escritura es la que hace que las cosas sucedan en el ámbito público. El docente puede actuar en la comunidad de la que hace parte por medio del análisis de las circunstancias presentes y de las condiciones necesarias para el mejoramiento. Este análisis es un paso previo al ejercicio de la escritura, que va enfocado a la transformación y a la movilización de los agentes públicos que puedan actuar en favor de las circunstancias actuales. Así pues, por medio de la escritura pueden adelantarse gestiones en el entorno público que vayan encaminadas al alcance del bienestar común.

Por muy mundano y simple que pueda parecer, es la escritura la que permite que las voces de las comunidades y del docente, como servidor público a favor de esas

comunidades, lleguen a las estancias que puedan materializar las transformaciones necesarias para mejorar la calidad de vida las personas. Esto último alberga en sí un ejercicio de tipo subversivo, de resistencia a las condiciones de desigualdad, de injusticia y de ausencia de derechos que puedan presentarse en la comunidad. Guzmán (2021) expresa que “no hay poder sin resistencia, por lo que las relaciones de poder son relaciones conflictivas” (p. 125). Es decir, la naturaleza de la escritura del maestro puede llegar a ser - y en algunos casos debe ser - de resistencia ante los poderes que regulan y administran lo público.

De lo anterior se entiende que el docente puede escribir como ejercicio de resistencia y de defensa del bien común. La pluma del docente puede producir cartas, derechos de peticiones, quejas, reclamos, tutelas, reportes, denuncias y demás con propósitos sociales que, entre otras cosas, son potencialmente educativos. La investidura del maestro lo hace visible y hace notorias todas sus acciones. De modo que aquellos que vean su actuar, los miembros de su comunidad y sus estudiantes, sabrán acudir a la escritura como medio para la transformación de la realidad pública. En definitiva, la escritura hace posible la participación ciudadana del docente (Castaño, 2014).

1.3. Llamado a la unidad como proyecto social

En segundo lugar, las reflexiones de Magendzo (2006) hacen visible que esta es una sociedad en la que se manifiestan cambios muy profundos y muy rápidos en aspectos como normas, valores y tradiciones. Lo anterior va sumado al hecho de que no existe ya un sentido de unidad, una identidad colectiva o un proyecto social común. Ante esta circunstancia, el maestro tiene la posibilidad de llamar a la unidad por medio de la escritura, pues esta convoca y hace notorio aquello que es común. Así las cosas, el maestro puede ocupar los espacios de los boletines comunales, de los periódicos locales y de pancartas públicas para llamar a la reflexión sobre lo que une a los miembros de la comunidad y sobre acciones que vinculen a todos en el ejercicio ciudadano de preocuparse por el estado del otro y por el estado de lo público. En esto último es también visible que el hacer educativo del maestro trasciende el espacio del aula e, incluso, de la escuela. Además, al ejercer la voz del llamado a la unidad y

a lo común, el docente está cumpliendo con sus deberes ciudadanos, está movilizándose y movilizándolo su entorno al bien y a la felicidad como proyecto común, no como un asunto meramente personal.

1.4. Establecimiento de diálogos

En tercer lugar, la escritura se constituye en una posibilitadora del diálogo y de la interacción. Por medio de esta, se realiza todo tipo de intercambio de ideas en las que la participación del maestro, desde su perspectiva educativa, es crucial para el enriquecimiento de la sociedad. Para Pérez (2014, p. 73), “lengua, lectura y escritura son lugares donde ocurren los intercambios sociales, la construcción de lazos, la vida de las instituciones, el vínculo con relatos fundantes” y el maestro no puede darse el lujo de estar ausente de esta dinámica. La escritura del docente debe recoger las diferentes visiones de la sociedad y del mundo que habitan su entorno para que todos los miembros reconozcan la naturaleza del grupo social al que pertenecen, para que reconozcan al otro que los atraviesa y que los acompaña en el camino de la vida en comunidad. En este ejercicio particularmente, es favorable que el docente lidere los procesos de reconocimiento común para que ninguna voz o perspectiva quede por fuera del diálogo y de la reflexión sociales. Más claramente, el rol crítico y analítico de todo ciudadano es posible y es potente en la pluma del maestro como gestor de las comunidades a las que sirve.

Traducido a la realidad del aula, establecer un diálogo entre los actores del proceso educativo significa disponerse a escuchar lo que el otro es y piensa. Al respecto, Motta (2017) plantea que “en el contexto de aula, escuchar hace referencia a una disposición de los sujetos de la conversación pedagógica (maestro-estudiante y estudiante-estudiante) para poner en circulación su sentir, su pensar y su actuar, en beneficio de su propio desarrollo humano” (p. 155). De esta forma, el docente puede llevar a cabo procesos en los que los estudiantes se “entrenen” para lo que será la base de todo ejercicio político, de toda interacción social.

1.5. Visibilización social

En cuarto lugar, el maestro, como crítico que analiza su realidad social, tiene mucho que decir y, además, dispone de múltiples medios para hacerlo. Hoy existe una gran

cantidad de formatos impresos y digitales de fácil y libre acceso que pueden servir como plataforma y como amplificador para que la voz del docente sea escuchada por una gran cantidad de personas. En consecuencia, estos formatos están a su disposición para que sus denuncias, sus análisis y sus llamados sean notados al tiempo que su persona, su subjetividad, es también percibida y reconocida. Todo esto hace que el docente deje de ser un ciudadano pasivo y pueda construirse como uno ampliamente activo y relevante en su entorno social.

Al respecto, Sánchez considera que:

Saber leer bien información en soportes analógicos (documentos y libros en papel) y digitales (sitios web, aplicaciones, chats, correos electrónicos, redes sociales, entre otros) es una condición esencial de ciudadanía, porque es a través de la lectura y la escritura que el sujeto se visibiliza en la sociedad, es la manera de decir: «Aquí estoy y merezco ser atendido» (2014, p. 28).

Es, pues, absolutamente relevante que el docente merezca ser atendido desde su ciudadanía y desde su labor como trabajador de la cultura. Más claramente, el docente vive lo que el ciudadano corriente vive, experimenta sus pesares y sus júbilos, y también ejerce como servidor público aunque esté condicionado por un contrato con una institución privada que tiene la posición y la posibilidad de ejercer en la escritura su rol social en beneficio de aquellos que no están en condiciones de hacerse visibles por sí mismos. El docente debe ser visible como ciudadano por sí mismo y por los demás.

2. La escritura como posibilidad política para el maestro como agente de la educación

2.1. El maestro y la enseñanza de la escritura

El sentido de la función y del ser docente reside en el centro del actuar político, entendido como el cuidado por la comunidad, por la cultura y por la sociedad. Por esto mismo, es preciso examinar las posibilidades pedagógicas de las cuales el maestro dispone en su hacer

educativo por medio de la escritura. Al respecto, considerar lo que hasta el momento se ha presentado, en cuanto a las posibilidades para el maestro-ciudadano, dirige la atención a la necesidad de que este forme a otros para valerse políticamente por sí mismos y para cuidar de los otros a través de la escritura. Es decir, el docente no puede limitarse a ejercer su ciudadanía por medio de la expresión escrita, sino que, además, debe ejercer su papel fundamental como formador de seres capaces de usarla para comprender y transformar su entorno y su realidad.

Esto último significa que el maestro tiene un rol particular en cuanto a la enseñanza de la escritura. Este rol puede pensarse en tres claves: el maestro como un modelo de la expresión escrita, como un agente de la enseñanza de la misma y como un dinamizador de escenarios y posibilidades en los que la escritura pueda ser usada con un enfoque comunitario. Todas estas son facetas de su hacer que, a pesar de estar interconectadas y de apuntar a un mismo objetivo, pueden distinguirse la una de la otra y deben ser ejercidas a plenitud.

Para comenzar, el maestro es un modelo de aquello que puede hacerse y lograrse por medio de la expresión escrita. Esto significa que su producción será tomada como un ejemplo del deber ser en todas las dimensiones de la escritura. Con esto último se hace referencia a los elementos propios del texto entre los que podrían ser nombrados: que el docente realmente sepa aquello de lo que está hablado en sus textos, que sus textos exhiban una apropiada adecuación lingüística y que sus textos apunten a tener un efecto en su entorno comunitario y social.

Se une a lo anterior que el maestro es un agente de la enseñanza de la escritura. Es decir, dentro de sus deberes está llevar a cabo procesos pedagógicos y didácticos que culminen en oportunidades para que los estudiantes aprendan a usar con propiedad el código del lenguaje escrito. En este punto, particularmente, puede apreciarse un elemento social bastante marcado, pues es en las manos del docente en las que mayoritariamente se deposita la misión de facilitar a otros la entrada a la cultura escrita. De modo que, en cuanto a la escritura, el maestro hace y enseña a hacer.

El maestro es un dinamizador de escenarios y oportunidades para que los estudiantes pongan en

práctica lo que han aprendido para impactar la sociedad. Esto implica que la escritura no puede entenderse ya como un asunto únicamente escolar con repercusiones meramente escolares. Más claramente, se requiere que el docente cree oportunidades en las que los estudiantes puedan trabajar desde la escuela para la transformación de su entorno con situaciones de escritura reales cuyo objetivo no sea una calificación, sino gestionar y conocer su entorno. Por ejemplo, las clases pueden convertirse en espacio en los que los estudiantes reconozcan problemas, carencias, necesidades y demás en su entorno para proceder a actuar por medio de la escritura y hacer llegar sus voces a quienes, desde lo público, pueden responder a lo que desde la escuela se pide en favor de la comunidad.

Sánchez (2014), en colaboración con el Ministerio de Educación, aborda cómo, desde la escuela, los estudiantes pueden adelantar gestiones públicas a través de la escritura. Así pues, ellos pueden escribir una carta al encargado del saneamiento para solucionar un problema de contaminación de una quebrada cercana a la escuela, o pueden formular peticiones para que un árbol no sea talado, o pueden manifestarse sobre la necesidad de más presencia de personal que garantice la seguridad de la comunidad en ciertas zonas difíciles, entre muchas otras más. En las manos de los docentes está crear posibilidades para que los estudiantes experimenten que es posible que las cosas sucedan, que los cambios se materialicen cuando la escritura está de por medio.

Ahora bien, en todas las clases se escribe, en consecuencia, la escritura es un asunto de todo profesor, sin importar si es o no docente del área de lenguaje (Sanmartí, 2001). En otras palabras, no puede depositarse la responsabilidad de enseñar a escribir a quien en su asignación académica tiene el área de lengua. Esto se debe a que la escritura es un medio para la apropiación y expresión del conocimiento en general, en todas sus áreas, por lo tanto, en todas las clases debe haber elementos pedagógicos enfocados al desarrollo y fortalecimiento de esta.

Además, como puede entenderse de lo presentado por Sanmartí (2001), cada área del saber tiene dinámicas discursivas específicas que varían en sus fórmulas de expresión. Esto es, una es la forma en la que un periodista usa el lenguaje para comunicar un

acontecimiento o para presentar los resultados de sus investigaciones y otra es la manera en la que los médicos comparten sus hallazgos investigativos en materia de salud; una es la manera en la que el poeta configura la estructura de sus sonetos y otra es la forma en la que un ingeniero redacta el reporte sobre la viabilidad de este o aquel proyecto ingenieril. Es por cada una de las diferentes formas de escritura de cada área del conocimiento que se justifica la necesidad de que los profesores de todas las áreas se apersonen del proceso de enseñanza de la escritura.

2.2. El maestro y el currículo de escritura

Los procesos de escritura en la escuela, como todo proceso educativo, han sido objeto de continuas revisiones. Esto es vital para que la formación de los estudiantes en términos escriturales se fortalezca y sea provechosa para sus experiencias de vida. Sin embargo, muchos de los hallazgos y de los cambios derivados de esas revisiones no logran traducirse efectivamente en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Según Pérez (2004), este hecho se debe a que en la escuela se implementan una gran cantidad de métodos sin que las concepciones de los maestros cambien y se adapten a esas nuevas formas de llevar a cabo los procesos pedagógico.

Lo anterior supone la necesidad de que el maestro critique y revise sus concepciones y sus prácticas de manera continua. Para esto la escritura le ofrece la posibilidad de realizar un trabajo de reconocimiento propio que le permita conocerse, escrutarse y criticar analíticamente su proceder y su pensamiento. Esta posibilidad consiste en la sistematización de las reflexiones y el análisis posterior que tal ejercicio de escritura provee. A partir de lo que el docente concluya en este proceso, puede tomar acción en cuanto a lo establecido en las disposiciones pedagógicas bajo las cuales opera.

Así las cosas, el docente puede recurrir a la escritura de artículos que den cuenta de sus reflexiones, de sus investigaciones y de sus críticas a los procesos educativos y curriculares de la escuela y de la comunidad. Además, es posible que, por medio de la escritura, desarrolle propuestas que estén pensadas como opciones

de mejora a dichos procesos. Adicionalmente, escribir le permite al maestro participar de las discusiones sobre la construcción de una política pública de escritura, tarea que, según Pérez (2004), está aún pendiente en nuestro país.

En la escritura, entonces, el maestro puede pasar de ser un consumidor de formas pedagógicas y didácticas a ser un intelectual que problematice e investigue su ser y su hacer. Es decir, tiene en la escritura la posibilidad de dejar de depender de las regulaciones y de las producciones intelectuales externas para producir su propio conocimiento y sus propias herramientas pedagógicas. En otras palabras, el maestro puede autodeterminarse en la escritura el maestro es en la escritura. Esto último debe replicarse en los estudiantes, a quienes debe enseñárseles a configurarse a sí mismos a través de la escritura y a establecer, de esa manera, relaciones de convivencia, que son el centro de toda vida política (Vásquez, 2010).

Conclusiones

A lo largo de este texto se han presentado dos dimensiones del ser maestro y las posibilidades que la escritura le otorga para cada una de ellas. Así, se ha reflexionado sobre el ser del maestro como ciudadano por medio de la explicitación de cada una de las oportunidades de acción social que este puede encontrar en la escritura y se ha señalado el deber ser y la responsabilidad que se desprenden de estas. También se ha considerado el ser del maestro como agente de la educación a través de la discusión de su función en la enseñanza de la escritura y su relación con las disposiciones curriculares. En todo lo anterior, la argumentación estuvo organizada en términos de proposiciones y su desarrollo conceptual; de este modo, se pueden presentar las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la realidad y el ser del docente están mediados por la palabra, por el lenguaje. La base de su hacer educativo reposa enteramente en su capacidad para comunicar por medio del lenguaje los contenidos sociales y culturales a los cuales sirve. La palabra no se limita a la labor docente, sino que le abre al maestro y a cualquier ser humano grandes oportunidades para

transformar su entorno. Esta característica del lenguaje es posibilitada y potenciada por la palabra escrita, que le permite al maestro gestionar su realidad y la de su comunidad, y hacer que las cosas sucedan.

En segundo lugar, el maestro puede encontrar en la escritura una entrada a la participación política y ciudadana, entendidas como el ejercicio de tomar parte en los asuntos públicos. Por medio de la escritura, el docente puede analizar las circunstancias presentes en su entorno y las condiciones para el mejoramiento de las mismas, lo que le permitirá adelantar las gestiones necesarias para la transformación de estas circunstancias y para la movilización pública. Por medio de la palabra escrita, el maestro puede promover la unidad social en las comunidades para que sus miembros tomen parte de la construcción y ejecución de un proyecto social común. Por lo tanto, es crucial el establecimiento de diálogos en los que se comprendan y respeten las diferencias. Esto resultará en un proceso de visibilización social de las comunidades, como grupos sociales, y del maestro, como individuo al servicio de lo público.

En tercer lugar, el maestro sin importar su área de saber específico tiene la responsabilidad de llevar a cabo procesos pedagógicos que les permitan a sus estudiantes hacer uso de la escritura para valerse de sí mismos como seres sociales y para participar en sus comunidades. Esto implica desarrollar procesos pedagógicos de escritura para que los estudiantes, desde la escuela, puedan comenzar a transformar sus comunidades y sus entornos. El maestro puede tener una influencia importante en las disposiciones curriculares que rigen las acciones educativas, en búsqueda de la mejoría de las condiciones educativas de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Queda pendiente una reflexión más profunda sobre la formación docente, pues es necesario que en las facultades de educación se les entreguen a los futuros maestros las herramientas conceptuales, epistemológicas y prácticas para el ejercicio de la escritura. Desde los programas de formación docente deberían llevarse a cabo procesos que conecten a los futuros maestros con sus comunidades por medio de la escritura y del lenguaje en general. Esto sería una alternativa que erradicaría de la mente de los maestros el extraño imaginario de que la

escritura es solo un asunto de los maestros de lengua. Como ya se dijo, es maestro es en la escritura.

Referencias

Castaño, A. (2014). Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional.

Forcadell, C. (2012). La escritura y la política. En I, Peiró, Joaquín Costa El fabricante de ideas (pp- 87-97). Institución Fernando el católico

Guzmán, E. (2021). La dimensión política de la práctica docente. *Revista Educarnos*, 123-146

Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis*, 1-18
<http://polis.revues.org/4897>

Motta, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169.
<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00149.pdf>

Pérez, A. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición para la política. *Lenguaje* (32), 71-88

Rincón, C. (2008). Lectura, escritura y formación ciudadana. *Aula Urbana*, 4-5

Sánchez, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional.

Sanmartí, N. (2001). Necesidad de aprender "lengua" desde todas las áreas. *Kikiriki: Cooperación Educativa* (64), 51-56

Vásquez, F. (2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (53), 161-175.



Le CARAP – Un cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

Manuel Posso

Diplôme d'Etudes Générales Universitaires Sciences de la Vie, option Biochimie-Physiologie à l'Université Montpellier II

Diplôme Visiteur Médical au CPNVM - Paris

Brevet Professionnel de Banque CFPB - Montpellier

Certification Percutier Haut de Gamme - Banque Populaire du Sud

Certification Client Professionnel- Banque Populaire du Sud

Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangères - CNED Paris

Lorsque nous évoquons le thème de niveau des langues, le réflexe est de se rapprocher du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), que ce soit de manière institutionnelle ou de manière personnelle. Ce référentiel partagé par tous (professeurs, formateurs, linguistes, recruteurs, ambassade, ministère) est une grille qui permet de certifier le niveau de la langue non pas en évaluant uniquement des points de grammaire ou de vocabulaire, mais en vérifiant la "capacité à faire" de l'individu. En d'autres mots, l'individu est-il capable en situation d'utiliser la langue pour communiquer, agir, s'épanouir? L'individu a-t-il les outils linguistiques pour être opérationnel dans la société de la langue apprise? Publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, l'importance du CECRL ne se mesure pas uniquement en Europe mais dans le monde entier puisqu'il est disponible en 39 langues. Sa conception a ainsi permis d'offrir une base commune pour l'évaluation linguistique. Les principaux objectifs du CECRL étant les suivants:

- Promouvoir le plurilinguisme et la diversification du choix de langues dans le curriculum.
- Soutenir le développement du profil plurilingue des apprenants et son utilisation concrète.
- Développer et renouveler les contenus des curriculums de langues en définissant des descripteurs positifs, adaptés à l'âge, aux intérêts et aux besoins des apprenants.
- Élaborer des manuels et matériels pédagogiques.

-Soutenir la formation des enseignants et la coopération entre enseignants de langues différentes.

-Améliorer la qualité et la réussite dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

-Faciliter la transparence de l'évaluation et la comparabilité des certifications.

On peut se rendre compte qu'un des objectifs constituant le CECRL est le plurilinguisme que ce soit pour le promouvoir ou encore le développer chez les apprenants. Bien souvent lorsque nous évoquons l'enseignement des langues, cet enseignement reste principalement cloisonné à son propre sujet. Or aujourd'hui, nous voyons chaque jour l'intérêt de décroisonner les matières et de créer des connexions entre chacune d'elle afin de donner un sens, un intérêt et une cohérence chez nos étudiantes.

Constatant un déséquilibre dans l'application des objectifs du CECRL concernant l'éducation plurilingue et interculturelle, Candelier, M., De Prieto, J. & Facciol, R., Lőrincz, I., Pascual, X. et d'autres collaborateurs ont rédigé le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures), un référentiel afin d'aider les acteurs de l'enseignement de langues étrangères à concevoir l'éducation langagière dans le monde actuel.

Candelier, De Pretio, Facciol, Lorincz y Pascual (2012) signalent que:

Une telle éducation, en effet, se doit aujourd'hui d'envisager les langues non comme des univers séparés et indépendants les uns des autres, mais comme les composantes interdépendantes d'une compétence langagière globale permettant à l'individu de se mouvoir et de s'intégrer dans un environnement multilingue et multiculturel. Il convient de les considérer comme parties d'un répertoire langagier « intégré » qui non seulement fasse une place à la diversité mais organise les relations entre les diverses variétés qui le composent. C'est ce dont les auteurs du présent ouvrage sont convaincus, et c'est ce que préconisent, en particulier, les documents relatifs à l'enseignement des langues produits par le Conseil de l'Europe.

Le CARAP est constitué de 4 parties:

- Dans la première partie, nous retrouvons une présentation générale où est exposé une explication sur le référentiel : son besoin dans l'enseignement-apprentissage des langues et cultures, destiné à toute la communauté éducative, basé sur les compétences et ressources, usage d'une méthodologie avec une démarche inductive systématique,

- Dans la seconde partie, nous retrouvons les compétences globales sous forme d'un tableau. Il y est exposé les 7 compétences globales (valables pour toute langue et toute culture et portant sur les relations entre langues et entre cultures) et son développement par les approches plurielles dans un tableau. D'abord le tableau contient deux compétences C1 et C2 englobantes qui se partagent et se différencient par zones. La C1 par la zone de la gestion de la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité et la C2 par la zone de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel. Et une zone intermédiaire qui caractérisera les compétences restantes : C3, C4, C5, C6 et C7.

- Dans la troisième étape, nous retrouvons les listes de ressources composées de tableaux divisés par les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire.

- Dans la quatrième étape, nous retrouvons des compléments qui permettent de mieux comprendre le référentiel. Ces compléments sont composés d'explication, commentaires et précisions des listes de ressources et commentaires sur la liste des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire.

Ainsi, le CARAP montre l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire dans une approche plurielle, et comment peuvent s'articuler, converger, les apports des approches plurielles et ceux de disciplines non linguistiques. En créant ce référentiel, Michel Candelier souhaitait démontrer quel est l'intérêt de ne plus réduire la classe de langue à la seule langue, mais de profiter des compétences linguistiques existantes chez les apprenants pour décroiser les enseignements langagiers.

Dans le dessein d'alléger dans ce référentiel les compétences nécessitant des savoirs, savoir-être et savoir-faire, les auteurs ont mis en place un cadre de compétences qui contient les éléments essentiels, voire indispensables aux approches plurielles et dont la mise en pratique est nécessaire en contexte d'altérité. En prenant connaissance de ce cadre et des ressources constituant les savoirs, savoir-être et savoir-faire, le doute n'a aucune place sur le fait que les auteurs veulent démontrer à travers ce document l'importance de pouvoir adapter l'enseignement des langues au public plurilingue et pluriculturel qui composent les groupes d'apprenants aujourd'hui. Il n'est plus de mise de concevoir une approche dont l'objectif didactique est une langue et une culture prise de manière isolée. Dans une Europe où la libre circulation des personnes favorise le mélange linguistique et de fait le plurilinguisme et l'interculturel, les auteurs du CARAP montrent par conséquent que l'outil pédagogique, à savoir la pluralité linguistique, peut accroître le phénomène d'intercompréhension qui favorise des convergences et des concordances.

Bibliographie:

Beacco, JC., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat ME., Goullier, F., Panthier, J. (2016) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.*

Candelier, M. (2012) *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures compétences et ressources, Strasbourg: Conseil de l'Europe.*

Candelier, M., De Pretio, JF., Facciol, R., Lorincz, I., Pascual, X., 2012, *Le CARAP: une introduction à l'usage, Strasbourg: Conseil de l'Europe.*

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.*



Metacognitive Strategy Instruction and Collaborative Writing: EFL Learners' Metacognitive Awareness and Quality of Writing

María Fernanda Arango Salazar

Undergraduate student in Foreign Language Teaching from Universidad Católica Luis Amigó.

Member of Semillero en Formación de Maestros de Lenguas. CELTA-certified English teacher.

Theirworld Global Youth Ambassador and founder of the volunteer network United Languages.

Introduction

The need to develop the competence of students to face life's unpredictable challenges has become an imperative in our progressively modernised and ever-changing world. The arrival of the COVID-19 pandemic in March 2020 reinforced this urgency, as students had to adapt to a new manner of living that entailed novel study routines, behaviours, and a new state of normalcy. Although this has proved to be a demanding task for everyone alike, policy makers, educational institutions, and teachers have been faced with the impending need to recondition education to ensure learners develop the competencies necessary to succeed outside the classroom. It is of paramount importance that students are prepared to navigate a world that is in constant evolution.

Although governmental bodies, international organisations, and educational institutions have differing conceptions of the competencies students should attain, there is widespread consensus on the importance of fostering metacognition to promote any other capability (OECD, 2005). According to the DeSeCo Project led by the OECD, skills such as self-regulation, awareness, and autonomy are key. The development of these skills is only possible when reflectiveness is promoted and nurtured, preparing the individual to engage in complex mental processes that will allow knowledge assimilation and the

adjustment of mental strategies to deal with varying life scenarios. This reflectiveness entails the use of metacognition to guide individuals to acquire knowledge of their cognition and regulate it accordingly (OECD, 2005, pp.8-9). The legal framework for education in Colombia also states the necessity to promote autonomy, metacognition, and reflectiveness at every level, as these skills will encourage the technological and cultural advancement of the country and develop behavioural and attitudinal values of utility for today's learners (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Nevertheless, despite the benefits learners can gain from strengthening their metacognition, students are rarely taught metacognitive strategies, and teachers are largely ignorant of how these skills can be implemented within the classroom (van Velzen, 2012). Thus, it is of the utmost importance to propitiate research and learning spaces that will further our understanding of how metacognition works and how it can be taught.

The principal aim of this case study was to investigate the impact of Metacognitive Strategy Instruction (MSI) on the quality of EFL learner's collaborative writing, so as to determine if such instruction influenced the learners' level of metacognitive awareness and the quality of their academic performance as evidenced in the quality of their writing. Feng Teng and

Huang (2021) concur that metacognitive instruction and collaborative writing are two ways of addressing the difficulties that arise in EFL writing (p.3), supporting the rationale for exploring MSI in collaborative writing spaces. The authors also state, “[t]he constraints of writing place demands on planning, monitoring, and evaluating, which are the three basic metacognitive regulatory processes” (Feng Teng & Huang, 2021, p.2) that can be explored and strengthened through collaborative writing exercises. During the intervention, data was collected using writing samples, a focus group, an interview, and the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) devised by Schraw and Dennison (1995) which was filled in both before and after an eight-week period of strategy instruction.

Theoretical Framework

The concept of metacognition is important both in the fields of cognitive psychology and education research. Although there is not a consolidated definition of what metacognition is and how it can be measured, researchers largely attribute the origin of this term to Flavell (1987), who describes metacognition as “knowledge and cognition about cognitive objects” (p.21). Additional to Flavell, Tarricone (2011) analyses other models of metacognition that also provide a thorough understanding of metacognition and its ramifications, including Brown’s (1978) Conceptualisation of Metacognition, Borkowski et al.’s (2000) Process-Oriented Model of Metacognition, and Kuhn’s and Pearsall’s (1998, 2000) Model of Metastrategic Knowledge. For the sake of clarity, this article will use Brown as its principal reference. Brown (1987) defines metacognition as a construct that refers to a person’s knowledge and control of their own cognitive system (p.66). She divides metacognition into the knowledge and regulation of cognition which, even though closely related, are two distinct notions. Knowledge of cognition is the “stable, storable, often fallible, and often late developing information that humans’ [sic] thinkers have about their own cognitive processes” (pp.67-68). Regulation of cognition is a set of “activities used to regulate and oversee learning”, including planning and monitoring activities, and checking outcomes that are considered “relatively unstable, not necessarily storable, and relatively age independent” (p.68).

In addition, one must make the distinction between

metacognition and metacognitive learning strategies. While metacognition is a construct that is inherent to an individual, metacognitive learning strategies are tools used by students during their learning continuum to enable the attainment of pre-established objectives. A learner’s knowledge and regulation of their cognition allows them to focus, plan, monitor, and evaluate their progress and learning outcomes.

Given that there are multiple classifications of learning strategies, this article will focus on the system outlined by Oxford (1990), who identifies three sets of metacognitive learning strategies: centring your learning, arranging and planning your learning, and evaluating your learning. These skills and metacognition feed into one another, as the strategies foster the use of metacognition and, at the same time, no metacognitive learning strategy is possible without engaging with one’s knowledge and regulation of cognition.

Considering the interconnection between metacognitive learning strategies and metacognition, some researchers (Palincsar, 1986; Campione et al., 1988; O’Malley, 1988; O’Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Feng Teng, 2020; Maftoon & Alamdari, 2020; Alfaifi, 2021) have posited that the use of Metacognitive Strategy Instruction (MSI) can foster metacognition within the classroom. According to Palincsar (1986), “the purpose of strategy instruction is to influence how the learner interacts with the learning situation” (p.118). In the case of MSI, it is focused on teaching students to plan, organise, implement, and evaluate strategic approaches to learning and problem solving. Despite the pivotal role of the teacher, the aim of MSI – in view of its focus on metacognition – is for learners to autonomously monitor and regulate the use of their own strategies based on the self-knowledge and awareness that they develop.

Lastly, it is crucial to define the concept of collaborative writing given the central role it plays in this study. Based on the taxonomy provided by Lowry et al. (2004), collaborative writing is a process that results in the co-authoring of a text shared between the participating subjects from the planning up to the editing of the resulting text. Lunsford and Ede (1990) identify three distinguishing characteristics of collaborative writing, which include a substantive interaction during writing stages, shared decision-making and responsibility for the text produced, and the production of a single written document.

Research Objectives

General Objective

1. To assess the impact of Metacognitive Strategy Instruction (MSI) on the quality of collaborative writing of 11th grade learners at Marymount School Medellín.

Specific Objectives

1. To identify 11th grade students' metacognitive awareness.
2. To integrate metacognitive learning strategies into collaborative writing exercises through Metacognitive Strategy Instruction (MSI).
3. To appraise the contribution of the use of metacognitive learning strategies to the collaborative writing practices of high school students.

Context

As previously mentioned, Colombia's education policies reiterate the importance of fostering metacognition in students with the aim of leading the cultural and technological advancement of the country and the individual progress of learners. This overarching framework is consistent with the pedagogical model of Marymount School Medellín, where the present study was carried out. Marymount's pedagogical model emphasises the need to develop the autonomy of students to facilitate a process of self-directed learning (Marymount School Medellín, n.d.). To fulfil this intention, students need to be taught how to access and deepen their metacognition, as it is not possible to have student-led and student-centred learning processes without metacognitive knowledge and regulation.

Although the initial participants numbered to twelve students (n=12), due to unavoidable student absences, the active participants in this study were

reduced to nine (n=9). All students were 11th grade EFL Spanish-native learners between the ages of 16 and 17 from Marymount School in Medellín, where the researcher was a substitute teacher. Students received six weekly 90-minute lessons of MSI during their Written Expression class in the course of seven weeks, all of which were taught by the researcher in the presence of one of the leading English teachers of 11th grade.

Methodology

MSI was integrated into the framework of the course Written Expression, during which students were taught which and how to integrate metacognitive learning strategies into their writing practices. The participants had already finished their Cambridge International Examinations and were close to taking the IELTS in the upcoming month of May 2022. The research intervention, therefore, integrated the structure and materials of the IELTS to prepare students specifically for the Writing Task 2 of their forthcoming test.

This study followed a qualitative approach that included the use of numerical data, such as the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) before and after the intervention, and qualitative methods such as written samples, a focus group, and an interview. Given that a quantitative methodology would not have allowed an understanding of the thoughts and behaviours of students as to why and how they implement metacognitive learning strategies, it was necessary to include qualitative data collection methods (Forbes & Fisher, 2018).

Figure 1 below shows the research design that was followed to collect the data throughout an eight-week period:

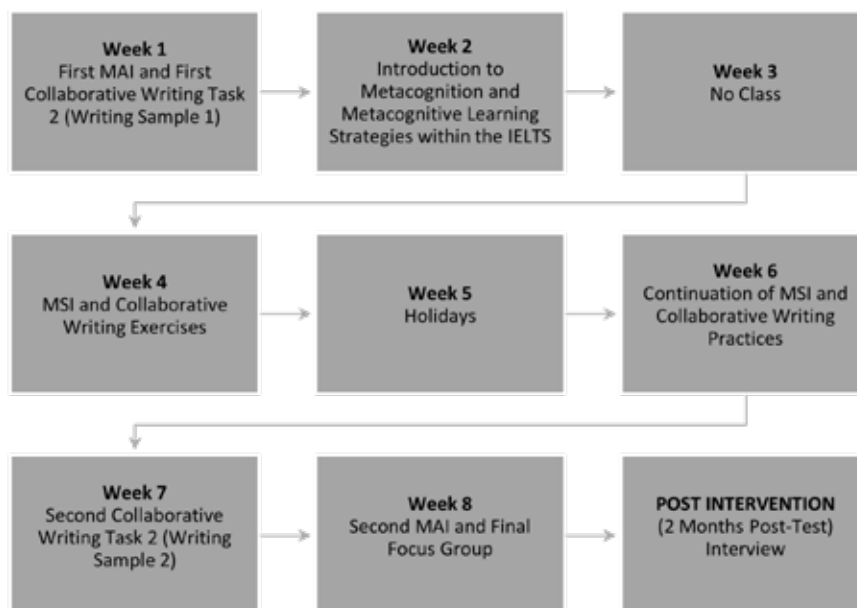


Figure 1. Research Design

The MSI intervention design followed the prompts outlined by Palincsar (1982) and O'Malley and Chamot (1990). This MSI can be categorised as self-control skills training, given that the teacher gave specific information about metacognitive learning strategies and gave explicit instruction on how to oversee, monitor, and regulate their use of learning strategies (pp.12-16). Unlike other forms of cognitive skills training that can be blind or informed, the instruction of metacognitive strategies requires learners to be aware of what and how they approach a learning task. As Palincsar (1986) states, it "is not sufficient for teachers to merely instruct learners about strategies that enhance learning, the students must monitor and regulate their own use of these strategies" (p.119). This is in alignment with the principles of the OECD's DeSeCo Project, as it also acknowledges that when "conducting metacognitive instruction, one aspires to teach students to plan, implement, and evaluate strategic approaches to learning and problem solving. Students, therefore, assume control of their own learning" (2005, p.123).

In addition, MSI sessions followed the framework proposed by O'Malley and Chamot (1990) for language strategy instruction. The process of instruction entailed the following steps:

1. Provide students with a space to develop their awareness on the use and different types of metacognitive learning strategies.
2. Explicitly instruct students on how to implement learning strategies to fulfil academic tasks.
3. Create practice opportunities for students to use learnt strategies.
4. Guide and encourage students to evaluate their strategy skills.
5. Promote and develop the transfer of strategies to other academic tasks.

Due to time limitations and student absences, it was not possible to go through each of the aforementioned steps in detail, particularly in regard to the transfer of learning strategies. Given that the focus of the course was also placed on preparing students for the IELTS, the lessons were oriented towards fulfilling an upcoming academic task in English writing.

Results

Metacognitive Awareness

Metacognition is a latent variable that cannot be directly measured but can only be inferred from the data collected in the MAI, the focus group, and the interview.

First, the information gathered from the inventory shows that students generally acknowledged an improvement in their regulation and knowledge of cognition. However, students' responses to the MAI showed mixed results and do not exhibit a consistent improvement in metacognitive awareness, neither in terms of metacognitive knowledge nor metacognitive regulation. Some students evinced an increase in their knowledge about cognition, while others showed an improvement in their ability to use metacognitive learning strategies and metacognitive regulation.

Interestingly, six out of the nine participants acknowledged a regress in certain metacognition processes as they reported in their post-test MAI shown in Table 1 below. Even though these students considered they were less capable of carrying out certain metacognitive operations after the MSI intervention, signalling a decline in metacognitive awareness, this can actually represent an improvement in student metacognition. Intuitively one would believe that if students become more metacognitively aware, they would then give favourable answer on their post-MAI. However, as Sandi-Urena et al. (2011) mention, "raising the awareness about metacognition and increasing its perceived importance develops a more critical self-view and participants tend to self-rank more strictly, thereby lowering their scores" (p.333). Thus, it is possible that students demonstrated elevated metacognitive awareness when they answered the post-test MAI with greater veracity and accuracy, even if this resulted in lower MAI outcomes.

In the following page, Table 1 shows an analysis of students' responses to the MAI before and after the MSI intervention, highlighting the processes in which students felt an improvement, invariance, or decline in their metacognition.

Student		Knowledge about Cognition			Regulation of Cognition				
		Declarative Knowledge	Procedural Knowledge	Conditional Knowledge	Planning	Comprehension Monitoring	Information Management Strategies	Debugging Strategies	Evaluation
MMS_1	PRE	8	3	4	4	6	6	5	6
	POST	6	4	4	3	5	8	4	5
MMS_2	PRE	3	1	2	2	2	7	4	1
	POST	2	1	3	3	2	8	4	1
MMS_3	PRE	7	1	2	3	3	6	4	4
	POST	6	1	2	5	3	9	5	1
MMS_4	PRE	4	3	3	5	2	7	5	4
	POST	5	3	4	3	3	7	5	5
MMS_6	PRE	5	4	4	5	6	6	5	5
	POST	8	4	5	7	7	8	5	6
MMS_7	PRE	6	1	5	1	5	5	5	2
	POST	7	2	4	2	5	7	4	2
MMS_8	PRE	4	3	4	4	5	5	5	4
	POST	6	3	5	4	3	8	5	2
MMS_10	PRE	6	3	4	4	5	9	4	1
	POST	6	3	4	7	6	9	5	4
MMS_11	PRE	6	1	3	3	1	6	3	1
	POST	7	3	4	5	4	9	5	5

Table 1.
MAI Analysis per Student for Pre- and Post-Test Results

Note. The categories of *Knowledge about Cognition* and *Regulation of Cognition*, as well as their respective subcategories, correspond to the classification of metacognitive awareness as stated in the MAI filled in by student before MSI (PRE) and after the MSI intervention (POST).

In addition, the focus group and interview provided qualitative data in the form of verbal reports that enabled an understanding of how students had implemented metacognitive learning strategies and what they thought about their metacognitive awareness. All of the four students who participated in the focus group concurred on the utility of metacognition in academic endeavours. By retelling and reflecting on their metacognitive experiences throughout the intervention, students agreed that metacognitive learning strategies helped them to strengthen their abilities and become conscious of how their shortcomings were hindering them from attaining better academic results. As one of the students mentioned, “if somebody wants to have an effective learning process [,] they have to look inwards first” [sic].

Additionally, students identified the benefits metacognition provides in collaborative working environments. By becoming more aware of themselves, learners were also able to tune into working with their partners and assessing how their strengths and weaknesses could complement each other to create a more productive and harmonious learning environment. Interestingly, this also led students to express their desire to apply metacognitive learning strategies in non-academic settings, specifically in what concerns interpersonal relationships and communicative skills. In

the focus group discussion, participants MMS_1 and MMS_8 agreed on their interest in learning how to use metacognition in their personal lives and “not only in the academic side”. Student MMS_4 also identified the utility of metacognition to facilitate communication with others, “because if you’re not able to communicate with yourself in a proper way, you won’t be able to have a good relationship with others”. Thus, students did not only gain an understanding of how metacognitive awareness is useful for their academic success, but also for their personal well-being.

Furthermore, even though the interview was led only with one student due to time limitations, the gathered information reinforced what had been discussed with the other participants in the focus group. Nonetheless, the interview highlighted the importance of the role of the teacher in strategy instruction. Teaching the use of learning strategies to improve metacognitive awareness presumes that the educator understands their own regulation and knowledge of cognition, as this will allow them to effectively guide students on the use of metacognitive learning strategies and provide them with ample practice opportunities. Thus, even though students are not exempt from responsibility of their learning process, teachers also need to be educated on ways they can foster their own metacognitive awareness. During the interview, MMS_3 stated that the role of the teacher is

significant during MSI interventions, because “it is very important to be guided and have someone who understands what we’re doing”. Teachers should not provide students with the answers straightaway, but instead help learners to find their own way of understanding in an attempt to foster their individuality and autonomy but without depriving students of accompaniment and support.

Quality of Writing

Following a pre-test and post-test design, students were instructed to answer a predetermined Writing Task 2 exercise at the beginning of the intervention – prior to MSI – and at the end of the course. The quality of their written responses was determined by the extent to which their writing followed the criteria of the IELTS Writing Task 2 Band Descriptors, ranging from a scale of 0 to 9. The table on the following page shows a quantitative evaluation of students’ writing before and after the intervention by following the criteria used by the IELTS to assess responses to Writing Task 2:

Student Group	Task Response		Coherence and Cohesion		Lexical Resource		Grammatical Range and Accuracy	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
1	5	7	6	7	6	6	5	6
2	7	8	7	8	7	8	7	7
3	5	7	6	7	6	7	6	6
4	6	8	7	8	6	7	6	7

Table 2.
Writing Task 2 Quantitative Evaluations

As the data in Table 2 shows, all students improved their task response and coherence and cohesion when writing. However, only some students showed betterment in lexical resource and grammatical range and accuracy, with some students showing no improvement. This can be attributed to several factors. First, the short duration of the MSI intervention did not allow enough time for students to receive instruction on vocabulary-building techniques and methods to improve grammar. In addition, the focus of this intervention was on the use of metacognitive learning strategies and not on a specific linguistic component; metacognitive strategies are meant to improve students’ academic performance in general. Additionally, one must remember that not all participants had comparable writing skills. Thus, those students who were more dexterous at writing had an advantage over those who struggled with their writing skills. It is also important to highlight that no students demonstrated a regression in their quality of writing after the period of MSI.

Moreover, the collective writing modality helped students to develop their awareness of their writing skills. As reported in the focus group, when participants struggled editing or organising their ideas in writing, their

working together was able to compensate for the limitations they were facing. For instance, student MMS_8 noticed that her partner was more talented at brainstorming and coming up with ideas, while she was faster at formulating sentences. Thus, by complementing each other’s shortcomings, students were able to produce better texts and, at the same time, learn how to reinforce their writing skills by observing and reflecting on the techniques used by their partner.

Conclusion

The data from this study shows that the instruction on metacognitive learning strategies can improve the quality of high school students’ writing and enhance their metacognitive awareness. However, this investigation has also shown that no definitive verdicts can be made on the matter. Metacognition is a complex construct that cannot be directly measured but only inferred from other variables, and MSI is dependent on a multitude of variables that are not generalisable and cannot always be accurately measured. The impact of MSI will vary depending on the preparation and previous training the leading teacher has had on metacognition and metacognitive learning strategies; the learning

characteristics of students; and the limitations exerted by the context, including time constraints. Nevertheless, even though the results of this small-scale study cannot be generalised due to the particularity of its context and the limitations it faced, it hopes to serve as a study that can offer evidence of how metacognition can be fostered in the classroom.

Despite its limitations, this study has shown that metacognition can be beneficial and contribute to students' language learning process. To have a greater understanding of the workings of metacognition and how it can be implemented in education, further research is necessary on the role and promotion of metacognition with different student populations – particularly young learners – and in other subjects aside from language learning. Additionally, it is important to foster the transfer of metacognitive learning strategies to speaking, listening, and reading, which was unfortunately overlooked and only superficially mentioned during lessons due to time constraints.

Lastly, this study calls for educators to foster metacognition in their learners just as other cognitive skills are promoted and developed. To ensure that students develop their knowledge and regulation of cognition, teachers can use the following steps to guide them on ways to promote metacognition in the classroom. Firstly, make metacognitive strategy instruction explicit. The literature has shown – both by cognitive and metacognitive strategy instruction – that students attain the best learning outcomes when they are told the objective of a task and how to use the learning strategies through the use of examples (O'Malley & Chamot, 1990). This higher sense of purpose will help students feel motivated by envisioning the benefits they will reap from the present learning experience. Second, questions and activities need to be anchored in real-life scenarios – inside and outside of academia – where students can visualise themselves putting their metacognitive skills into practice. Also, in order to maximise the probabilities of student comprehension, educators have the responsibility of modelling metacognitive behaviours, attitudes, and thought patterns. Educators who are metacognitively sensitive need to model and scaffold instruction, as this

will help students feel accompanied and guided on the journey that can help them become autonomous, reflective, and critical learners.

References

- Alfaifi, M. J. (2021). A suggested model for metacognitive strategy instruction in EFL writing classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1954569>
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition*, 2, 1-41.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition (Publication No. 47). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Campione, J. C., Brown, A. L., & Connell, M. L. (1988). Metacognition: On the importance of understanding what you are doing. *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving*, 3, 93-114.
- Feng-Teng, M. (2020). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(5), 436-450. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1615493>
- Feng Teng, M., & Huang, J. (2021). The effects of incorporating metacognitive strategies instruction into collaborative writing on writing complexity, accuracy, and fluency. *Asia Pacific journal of education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1982675>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Forbes, K., & Fisher, L. (2018). The impact of expanding advanced level secondary school students' awareness and use of metacognitive learning strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills. *The Language Learning Journal*, 46(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1010448>

Kuhn, D., & Pearsall, S. (1998). Relations between metastrategic knowledge and strategic performance. *Cognitive Development*, 13, 227-247.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.

Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99. <https://doi.org/10.1177%2F0021943603259363>

Lunsford, A., & Ede, L. (1990). Singular texts/plural authors: *Perspectives on collaborative writing*. Southern Illinois university.

Maftoon, P., & Alamdari, E. F. (2020). Exploring the effect of metacognitive strategy instruction on metacognitive awareness and listening performance through a process-based approach. *International Journal of Listening*, 34(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1250632>

Marymount School Medellín. (n.d.). *Methodology*. Retrieved August 15, 2022, from <https://www.marymount.edu.co/en/methodology/>
Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de

febrero 8 de 1994. (1994). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf

OECD. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>

O'Malley, J. M., & Uhl Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

O'Malley, J. M. (1988). The cognitive academic language learning approach (CALLA). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(1-2), 43-60. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.1988.9994318>

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle publishers.

Palincsar, A. S. (1982). *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training* (Report No. 262). University of Illinois at Urbana-Champaign.

Palincsar, A. S. (1986). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children*, 53(2), 118-124.

Sandi-Urena, S., Cooper M. M., & Stevens, R. H. (2011). Enhancement of metacognition use and awareness by means of a collaborative intervention. *International Journal of Science Education*, 33(4), 323-340. <https://doi.org/10.1080/09500690903452922>

Van Velzen, J. H. (2012). Teaching metacognitive knowledge and developing expertise. *Teachers and teaching: theory and practice*, 18(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629843>



Niñas Compositoras

Natalia Trujillo Arbeláez

Maestra en música con énfasis en composición de la Universidad de Caldas. Reconocida como compositora destacada del Eje cafetero por los centros culturales del Banco de la República en el 2021. Integrante de la Red de Compositoras Latinoamericanas desde el 2020 y con quienes ganó un reconocimiento de Ibermúsicas en el 2021. Ha participado en múltiples espacios culturales en Colombia, Argentina, Perú, Chile, México, Costa Rica y España. Docente extracurricular de música en el Colegio Marymount Medellín.

“libres en el sonido” (2003), Graciela Paraskevaídis (1940-2017).

“Niñas Compositoras” es un proyecto que nace hace un año en mis clases de iniciación musical desde la creación, después de varios años de investigación sobre las metodologías y enfoques que se le ha dado a lo largo de la historia, al primer acercamiento que tienen las personas a la educación musical. En medio de este proceso, donde he tenido la oportunidad de entrevistar a expertos y expertas en temas de música, educación y neurodiversidad, y sobre todo en medio de observar y escuchar a mis estudiantes, me surgieron muchas preguntas y como consecuencia ideas, para nuevas propuestas sobre las metodologías y herramientas utilizadas en la educación musical; desde donde propongo nuevos entornos que sean pensados y preparados siendo conscientes de una realidad neurodiversa, y el papel crucial que tiene la creatividad o composición en esta.

La composición se define como la creación de una canción, pieza, obra musical o sonora. Es el arte de combinar sonidos, ritmos, texturas, timbres e infinidad de recursos posibles que existen para crear una pieza única. Y como bien se titula la entrevista al compositor Dieter Schnebel realizada por la compositora Graciela Paraskevaídis, “Componer es poner en práctica la libertad” (Schnebel, 1986).

Por su parte, la educación se constituye como un estructurante cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las personas, partiendo del reconocimiento de sus características y de sus contextos, y favoreciendo interacciones que se generen en ambientes enriquecidos (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013).

La neurodiversidad, es a grandes rasgos la variación infinita de los cerebros y de las mentes humanas. Es una realidad biológica, pero también existe como movimiento, como concepto y como paradigma; alrededor del cual se dan múltiples debates y posturas (Mitre, 2021). La socióloga Australiana Judy Singer, fue la primera persona en emplear el término neurodiversidad. Siendo una persona autista e integrante de una familia de personas autistas, notó el gran desconocimiento de lo que realmente se vive y por ende la discriminación que han recibido siempre los cerebros y mentes que se salen de lo común. Ella menciona la neurodiversidad como la realidad de todas las mentes y la neurodivergencia como condiciones neurológicas menos frecuentes, y las cuales han sido estigmatizadas como trastornos mentales (Singer, 2021).

A lo largo de mi carrera en la música, he visto que hay una diferencia notable entre la cantidad de personas que estudian instrumentos o canto, en comparación con

quienes estudian composición. Se ha perpetuado el prejuicio de que solo se puede componer o crear música cuando se lleva ya mucho tiempo estudiándola, evidenciándose esto en la mayoría de los métodos más conocidos y difundidos de iniciación musical, en donde sus énfasis y objetivos son unos cuantos que solo abarcan algunos tipos de inteligencias, aprendizajes y ritmos de aprendizaje, y que por supuesto, la creación o no está presente o es poco utilizada.

Existe a la vez otro dato alarmante a nivel mundial en cuanto a quienes estudian composición musical y logran tener una carrera profesional visible, este indica que la gran mayoría de quienes lo hacen son hombres (redcLa, 2020). Esto lo evidencia también la misma historia de la música enseñada en las diferentes instituciones, y la cual, ha omitido muchos de los grandes aportes que han hecho también las mujeres y disidencias en el campo de la composición.

Si observamos actualmente las estrategias, herramientas, metodologías y proyectos en la mayoría de los espacios de iniciación en la música, notaremos que llevan muchísimos años siendo iguales y estáticos; mientras tanto el arte, la cultura, la música, el sonido, la tecnología y ciencias involucradas, evolucionan a pasos agigantados en muchos aspectos. Lamentablemente, a nivel global, cuando se trata de los inicios de la educación musical, se han quedado en la imitación y en la repetición; privándose y privando a sus estudiantes, de la posibilidad de descubrir nuevos universos sonoros desde el comienzo de sus procesos; universos que no solo habitan en exteriores que han parecido distantes, sino que primero se exploran en nuestra propia mente y su interacción con su entorno.

En esta investigación he descubierto también que negarle a la infancia el acercamiento a la creatividad sonora desde sus inicios en la vida y en la música, reducirá a gran escala las posibilidades de que en un futuro las personas se sientan aptas para ella. La saturación de información es enemiga de la creatividad y no nos permite la construcción de espacios para preguntarnos desde nuestras posibilidades, aun siendo personas que inician en la música, lo que queremos aportar desde el sonido.

“Niñas Compositoras” busca visibilizar no solamente estas problemáticas presentes en el contexto

musical y educativo, sino también mostrar que una niña o una persona que está iniciando su proceso musical, puede componer tanto música de la práctica común como también contemporánea y lograr resultados bastante buenos si le propiciamos un entorno preparado y dotado para hacerlo.

Vivimos en un tiempo donde prima la inmediatez, en cambio, la creatividad nos habla de resiliencia y de procesos, de frenar para enfocarnos y hacernos preguntas de peso sobre nuestro contexto, cultura, personalidad, emociones, vínculos, potencial, sobre nuestras maneras únicas de aprender y por supuesto, sobre el desarrollo de una identidad musical y sonora.

También, he concluido que la composición o creación musical no solo es posible, sino que es increíblemente necesaria para que el aprendizaje sé dé en todo tipo de cerebros y mentes, tanto neurodiversas como neurodivergentes.

Como compositora he aprendido que crear indudablemente abre las puertas a reflexiones sobre el gran valor en las diferencias, permitiendo así las expresiones de lo espontáneo que lo veamos fácilmente por su apertura; como, por ejemplo, el hecho de que un gran porcentaje de personas neurodivergentes son enormemente creativas (Armstrong, 2012) y que estas también necesitan la construcción de entornos seguros, donde la innovación sea un pilar o prioridad.

Es por esto, que hago la invitación por medio de este escrito a pensar y generar diálogos, sobre lo que propone Armstrong en su destacado libro “El poder de la neurodiversidad”, para darnos la oportunidad de comprender los cerebros como ecosistemas y todo lo que esto involucra (Armstrong, 2012); a perderle el miedo a cuestionar muchas de las posturas más populares de las teorías del desarrollo cognitivo que conocemos hasta ahora, donde se esperan ciertas etapas y aptitudes desde la infancia de una manera estandarizada, en vez de observarles como lo que realmente son, ecosistemas que pueden tener desafíos, pero que también están llenos de posibilidades y para los cuales podemos construir desde la paciencia, espacios que les faciliten y permitan exteriorizar con tranquilidad su propio desarrollo, con sus singulares matices y ritmos.

La neurodiversidad y las infinitas realidades que la acompañan, nos muestra que proveer espacios donde se permita florecer a todo tipo de cerebros y mentes, nos llevará a trascender de la necesidad de inclusión y evolución, a lo que todas las personas necesitamos aprender como sociedad, esto es, la convivencia.

Mi proyecto "Niñas Compositoras" fue, y es, la oportunidad de repensarme y repensar mis clases en inicios más creativos, abiertos y espontáneos; espacios que no se imponen, sino que se han ido construyendo entre todas. A partir de esto, propuse una iniciación musical desde la creación que incluye la exploración sonora como introducción, la observación, el diálogo y la paciencia como herramientas principales en los procesos, y la elaboración de creaciones musicales en conjunto con mis estudiantes, donde se resalta los aportes de cada una como únicos y necesarios, ya que en ellos se están reflejando sus emociones, contextos, personalidades, culturas, gustos y formas de pensar.

Tanto la metodología como el proyecto que propongo, se transforman todo el tiempo y tienen una constante retroalimentación horizontal que provee la construcción de entornos seguros. Estos establecen desde sus puntos de partida, que las herramientas utilizadas en clase, las adaptaciones de los lugares físicos y el clima emocional sean una prioridad por encima de las obras finales; ya que las formas y maneras de construir y crear, recalcan la

importancia de los cerebros únicos, sus procesos y su arte propio.

A la par, hemos iniciado también la elaboración de diálogos y creaciones colaborativas, que nos permitan ampliar la mirada y enriquecernos desde la tolerancia a las diversas realidades.

Dentro de los muchos aprendizajes, vivencias, sorpresas y logros que en un año nos han visitado, hemos obtenido dos premios a nivel Iberoamérica y Latinoamérica. El primero fue el premio de Ibermúsicas a finales del 2021, en conjunto con la Red de Compositoras Latinoamericanas, donde participé con una ponencia titulada "Composición, Educación y Neurodiversidad". Para esta, obtuve el apoyo y el espacio para exponer el pasado 27 de agosto del 2022, nuestro proyecto y proceso de exploración, composición e interacción en clase, para la elaboración de la música incidental del musical "El cadáver de la novia" y la obra electroacústica "Emily y el mundo los muertos". Todo esto, con una previa reflexión y contenido teórico sobre los tres pilares propuestos.

El segundo premio fue obtenido este año en el marco de la convocatoria de Radio CASo (Argentina) y CKWEB (Colombia), para unas asesorías con la compositora colombiana Ana María Romano. Este nos permitió estrenar nuestra obra electroacústica "Emily y el mundo de los muertos" en el Domo del Planetario de



Estreno de "Emily y el mundo de los muertos" | Domo del Planetario de Bogotá, 8 de julio del 2022.

Bogotá el pasado 8 de julio del 2022, junto a las obras de compositores y compositoras de Latinoamérica.

Este proyecto no solo ha propiciado el diálogo sobre la diversidad también presente en la música, en estos espacios de reconocimiento, en nuestras clases y en el comité cultural; lo ha hecho también en foros, simposios, seminarios, radios y televisión, tanto en Colombia como en Latinoamérica. Estos espacios nos han invitado y abierto las puertas para seguir aprendiendo al hablar y compartir nuestro proceso que apenas comienza.

Para terminar, quiero recordar el título del álbum que puse en un inicio de la compositora argentino-uruguaya Graciela Paraskevaídis, porque sueño con un mundo donde las infancias puedan ser “libres en el sonido”.

Referencias

Armstrong, T. 2012. El poder de la Neurodiversidad. México: Paidós ibérica.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. 2013. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia. Colombia: Imprenta Nacional.

Mitre, R. 2021. Neurodiversidad y Calidad de vida [WEBINAR]. Fundación Neurodiversidad.

Paraskevaídis, G. 2003. *libres en el sonido* [Álbum] TACUABÉ.

redcLa, 2020. Primer Seminario: Música, Sonido y Género. Red de Compositoras Latinoamericanas.

Schnebel, D. 1986. Componer es poner en práctica la libertad/ Entrevistado por Graciela Paraskevaídis.

Singer, J. 2021. Las personas neurodivergentes ya están cambiando el mundo/ Entrevistada por Alan Robinson.

Cibergrafía

<https://www.planetadelibros.com/libro-el-poder-de-la-neurodiversidad/65814>

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>

<https://www.neurodiversidad.org.ar/videoteca/>

<https://www.youtube.com/watch?v=09rqzBhUBVE>

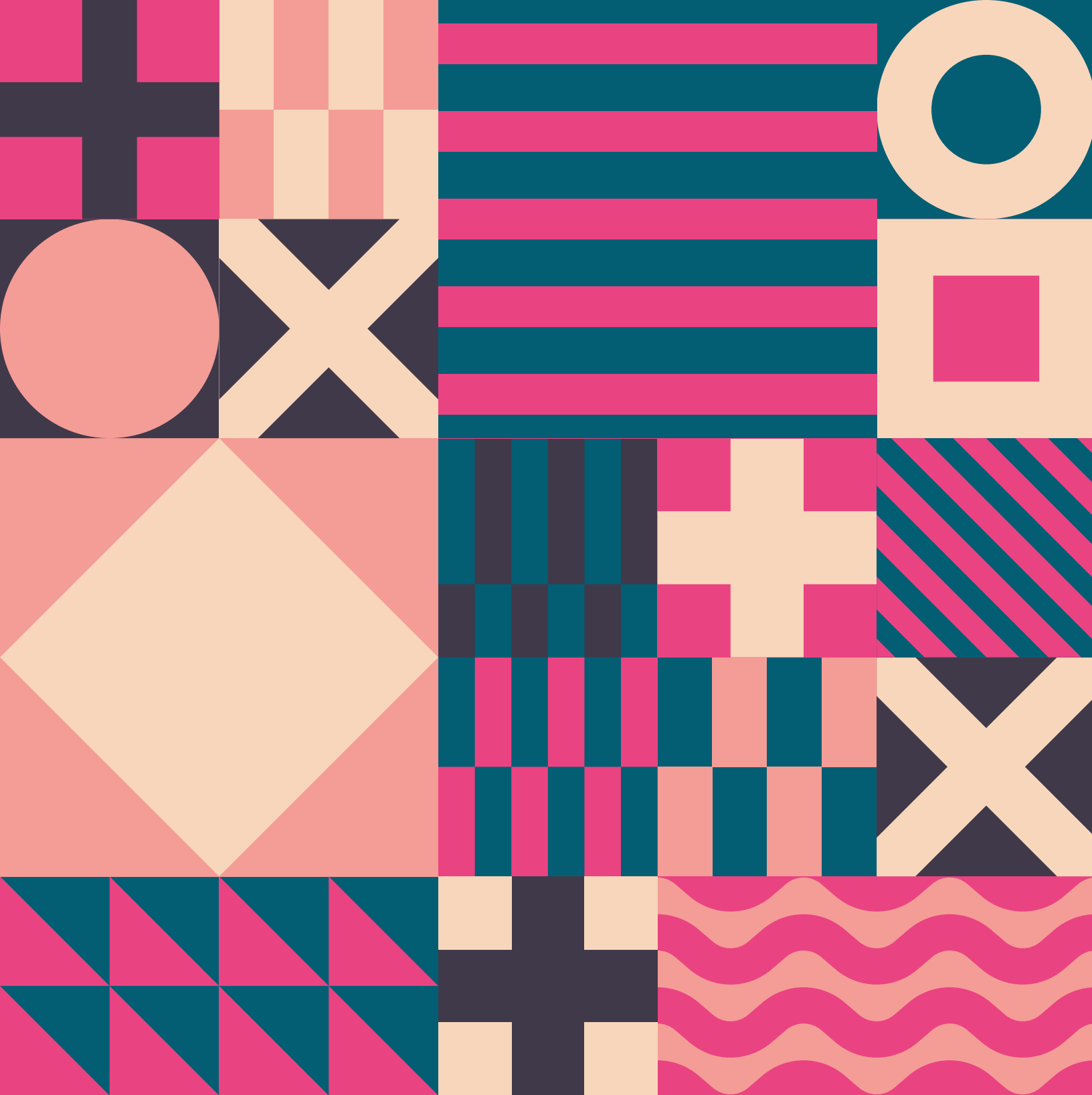
<https://faap1940.com/bibliografia-graciela-paraskevaidis/>

<https://consonanzastravaganti.blogspot.com/2014/03/graciela-paraskevaidiscomponer-es-poner.html>

<https://www.youtube.com/c/ReddeCompositorasLatinoamericanas/videos>

<https://alanrobinson.com.ar/las-personas-neurodivergentes-ya-estan-cambiando-el-mundo-entrevista-a-judy-singer/>





RD&I MAGAZINE Marymount



El Colegio
de mi vida