

No.13

**June
2023**

**RD&I
MAGAZINE**



**El Colegio
de mi vida**

ISSN 2745-1348

Index

Educating for a sustainable world **2**
Catalina Guzmán Urrea. PhD.

Step by Step Learning to Teach Bilingual Content **4**
Catalina Álvarez Ortiz, Katherin García Castro,
Yaneth Cristina Cano Cano, Lina Marcela Gómez
Franco, Harrison Calle Londoño, Carlos Suárez Montoya

Desarrollo Sostenible: Historia y Pilares **7**
Catalina Caicedo Cadavid, Dioni Rodríguez Builes

**Learning Foreign Languages In Plurilingual Scenarios:
Translanguaging and Pedagogical Translation Strategies** **11**
Iván D. Gómez Varón

**El pensamiento computacional como recurso
metodológico para la comprensión interdisciplinar
de situaciones auténticas por la comunidad educativa** **15**
Jorge Didier Obando Montoya

**La monografía (IB) como proceso
de lectura, escritura e investigación** **19**
Laura María Jaramillo Palacio, Stefany Sepúlveda Moreno

**La politique linguistique du collège Marymount Medellin
face à deux questions : l'immersion et l'utilisation de
l'espagnol en classe de langue étrangère.** **22**
Laurent Palau

**Un cultivo de palabras
El cuento, una herramienta sanadora y terapéutica** **25**
Nora Luz Álvarez Gómez

The Role of Memory in the Learning Process **28**
Roderick Lander, Carolina Molina

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

RD&I
MAGAZINE
Marymount

Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional





Educating for a sustainable world

Catalina Guzmán Urrea. PhD.

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

The UN 2030 Agenda for Sustainable Development, including 17 goals and 169 targets, sets out an ambitious vision for sustainable development and integrates its economic, social, and environmental dimensions. Considering the relevance of education to achieve sustainable development goals for 2030, proposed by the UN General assembly in 2015, it is important to reflect about the role of schools in this matter.

Definitively, schools play a crucial role in educating students to achieve their goals. Educational institutions should provide a comprehensive education that not only focuses on academic subjects, but also on developing social and emotional skills, critical thinking, and problem-solving abilities. Additionally, schools should promote a culture of inclusivity and diversity, encouraging students to be accepting of others and to appreciate different perspectives. Ultimately, the goal of education is to prepare students for success in their future endeavours, and schools should strive to provide the necessary skills and knowledge to achieve this.

But how can it be possible

- Incorporating sustainable development into the curriculum: schools can integrate sustainable development concepts into various subjects such as Science, Social Studies, and Language Arts. This will help students understand the importance of sustainability and its impact on their daily lives.

- Organizing sustainability-related events: schools can organize events such as eco-fairs, environmental clean-ups, and sustainability workshops to raise awareness among students about sustainable development.
- Encouraging student-led initiatives: schools can encourage and support student-led initiatives such as recycling programs, community gardens, and energy-saving campaigns to promote sustainable practices.
- Involving parents and the community: schools can involve parents and the community in sustainability-related activities to create a sense of collective responsibility towards sustainable development.

By implementing these steps, schools can play an important role in promoting awareness and understanding of sustainable development among students' actions.

And now, talking about Marymount School Medellín, what kind of teaching practices are in place to drive sustainability principles in management and teaching environments?

There are several teaching practices that can be implemented to drive sustainability principles in management and teaching environments at Marymount, including:

- Project-based learning: project-based learning can be used to engage students in sustainability-related projects such as strengthening our recycling program and developing an energy-water saving campaign.
- Experiential learning: experiential learning can be used to help students develop a deeper understanding of sustainability principles by providing hands-on experiences such as field trips to sustainable businesses or community gardens.
- Interdisciplinary teaching: interdisciplinary teaching can be used to integrate sustainability principles across different subjects, helping students understand the interconnectedness of environmental, social, and economic issues.
- Teacher training: providing teacher training on sustainability principles and practices can help ensure that sustainability is integrated into teaching practices and management decisions.

Finally, how can Marymount engage parents in our efforts towards sustainable development goals? Some activities could be:

- Communication: the school communicates with parents about sustainability-related initiatives and activities, such as recycling programs, energy- water saving campaigns.
- Education: the school can provide educational resources for parents on sustainability principles and practices, including tips for reducing energy consumption, waste reduction, and sustainable transportation options.
- Events: Marymount could organize sustainability-related events for parents, such as eco-fairs, environmental clean-ups, and workshops on sustainable practices.
- Volunteering opportunities: Marymount could work with parents to volunteer in sustainability-related projects and initiatives, such as recycling programs.
- Partnerships: the school can establish partnerships with local businesses and organizations to promote sustainability practices in the wider community, involving parents in these initiatives.

It is a fact that Marymount must work to align itself with the sustainable development goals, because it is part of a dynamic that impacts all dimensions: social, family, personal, and community. We must all work to take care of our common home thinking about the type of world we want to leave to the next generations.

References:

- Unesco. (2013). Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. <http://bitly.ws/viNK>
- Unesco. (2014). Apuntes sobre Educación y desarrollo sostenible. <http://bitly.ws/viNQ>
- Unesco. (2014). Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. <http://bitly.ws/viNS>
- Unesco. (2017). Documento de Trabajo E2030: Educación y Habilidades para el Siglo 21. <http://bitly.ws/viNU>
- United Nations (2023). Department of Social and Economic affairs. Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/goals>





Step by Step Learning to Teach bilingual Content

1. Carlos Suárez Montoya
2. Catalina Álvarez Ortiz
3. Lina Marcela Gómez Franco
4. Katherin García Castro
5. Yaneth Cristina Cano Cano
6. Harrison Calle Londoño

Introducción

En el siglo XXI, el dominio de una segunda lengua, como el inglés, y el uso de tecnologías de la información y la comunicación se han vuelto elementos esenciales en la formación educativa de los jóvenes. La I. E. Juan María Céspedes, en línea con la iniciativa "Colombia Very Well!" (2015-2025) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se ha propuesto certificar a sus estudiantes de grado undécimo en un nivel B1 en inglés para el año 2025. Esta necesidad de acoger el Bachillerato Internacional (IB), genera en el docente de inglés el cuestionamiento, ¿cómo promover un entorno de aprendizaje bilingüe donde el estudiante desarrolle habilidades comunicativas que le permitan relacionarse con conceptos de la segunda lengua en las materias de contenido?

Con el objetivo de promover un entorno de aprendizaje bilingüe y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, la institución ha implementado el enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning): el cual, en el fortalecimiento de la lengua extranjera al integrarla con el aprendizaje de contenidos (Ruiz, 2021), (Llinás, 2016); (Marsh et al., 2020) y (Mosquera, 2020).

Proceso

Para dar cumplimiento a la meta trazada, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. Diagnóstico y formación inicial de docentes: Inicialmente, se realizó un diagnóstico para evaluar el nivel

de inglés de los docentes de la institución. Se identificó que pocos maestros tenían fortalezas en el dominio del inglés, lo cual representaba un desafío, ya que el grupo era numeroso (70 docentes) y dificultaba la implementación de una inmersión total en inglés para todos al mismo tiempo.

Para abordar esta situación, se propuso una formación inicial dirigida a los maestros. Se implementó un taller basado en el enfoque CLIL, que busca integrar el aprendizaje de contenidos y lengua extranjera para reforzar el inglés como segunda lengua y el contenido propio de las asignaturas. Dieciocho docentes participaron en esta primera etapa y adaptaron los contenidos de sus asignaturas a actividades en lengua extranjera.

2. Adaptación durante la pandemia: Con la llegada de la pandemia en 2020, las herramientas tecnológicas se convirtieron en aliadas fundamentales para el desarrollo del proyecto. Tanto estudiantes como docentes adaptaron la metodología a los encuentros sincrónicos utilizando herramientas como Prezi, Quizizz, Plickers, Kahoot y otros recursos audiovisuales. Estos recursos no solo fueron mediadores del conocimiento, sino que fomentaron el uso de material bilingüe y el inglés como segunda lengua. Además, se organizaron capacitaciones y clubes de conversación para docentes y estudiantes, brindando espacios adicionales como práctica constante (Milanés Ángel, 2020).

Impacto en docentes, estudiantes y familias

La implementación del enfoque CLIL ha generado un cambio notable en las dinámicas de las clases, los docentes han adoptado actividades innovadoras con materiales variados y contenido globalizado, lo que ha permitido ampliar su vocabulario en inglés y relacionarse con el idioma en diferentes asignaturas. Esta integración de contenidos facilita el aprendizaje y motiva a los estudiantes a comprender y utilizar el segundo idioma de manera segura (Lizcano, Barbosa, y Villamizar, 2019).

Por otra parte, los estudiantes han empezado a percibir unas dinámicas diferentes en los espacios de clase, pues los maestros al transformar su metodología se han encargado de realizar actividades innovadoras, con materiales diversos y con contenidos que apuntan a dar una mirada global del mundo, esto ha permitido que amplíen el

espectro semántico en la lengua extranjera, facilitándoles la interacción desde diferentes asignaturas, que determinan una movilización de los estudiantes y así salgan de su zona de

confort de forma segura (Lee Fields, 2017). Asimismo, al encontrar los contenidos transversalizados dentro de las diferentes áreas se facilita su aprendizaje y esto conlleva a que se encuentren motivados por aprender y comprender el segundo idioma, dejando de ser para la mayoría un obstáculo. Además, las familias han participado activamente en el proceso, reconociendo la importancia del bilingüismo en el futuro profesional de sus hijos.

Consolidación del proyecto y reconocimientos

El proyecto se ha consolidado a lo largo del tiempo, evidenciándose en la naturalidad y dinamismo con los que tanto estudiantes como docentes se esfuerzan por comunicarse en inglés y enriquecer su aprendizaje. Esta integración efectiva entre el contenido y el idioma ha llevado a mejoras significativas en las habilidades comunicativas de los estudiantes en inglés.

Como resultado de este enfoque CLIL y los esfuerzos de los docentes y estudiantes, el equipo de maestros ha obtenido reconocimientos a nivel local, siendo convocados a participar en el Foro Educativo Territorial – Medellín en septiembre del año 2022; además, este equipo fue galardonado con el premio "Excelencia a la calidad educativa. Ser Mejor" en la categoría "Ciudadanías del

mundo" por su destacado trabajo en la promoción del bilingüismo y el uso del enfoque CLIL. Este reconocimiento ha brindado mayor visibilidad al proyecto y ha generado un impacto positivo en la comunidad educativa.

Por otra parte, los logros alcanzados han incentivado la participación de otros colegios y entidades educativas que desean implementar el enfoque CLIL en sus currículos. La I.E. Juan María Céspedes ha compartido sus experiencias y buenas prácticas a través de talleres y conferencias, colaborando con otras instituciones para fortalecer el desarrollo de habilidades bilingües en el ámbito educativo.

Conclusiones

La implementación del enfoque CLIL en la I.E. Juan María Céspedes ha demostrado ser exitosa en el desarrollo de habilidades bilingües en los estudiantes. Mediante la integración de contenidos y lengua extranjera, los estudiantes han mejorado su dominio del inglés mientras adquieren conocimientos en otras asignaturas. Esta metodología ha permitido un aprendizaje más significativo, motivador y relevante para el mundo globalizado en el que vivimos.

El compromiso de los docentes, el apoyo de las familias y la utilización de herramientas tecnológicas han sido factores clave en el éxito de este proyecto. El enfoque CLIL se ha convertido en una parte integral del currículo de la institución, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos y oportunidades de un mundo cada vez más interconectado.

El caso de la I.E. Juan María Céspedes es un ejemplo inspirador para otras instituciones educativas que deseen fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua y promover habilidades bilingües en sus estudiantes. El enfoque CLIL ofrece una metodología efectiva y relevante para desarrollar competencias comunicativas en inglés y enriquecer el proceso educativo en general.

Perfil Autores

Catalina Álvarez Ortiz

Licenciada en Lenguas Extranjeras Universidad de Antioquia.

Especialista en Educación Bilingüe Universidad Colombo Americano.

Magíster en procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Lenguas Extranjeras Universidad Pontificia Bolivariana.

Docente de inglés en secundaria Institución Educativa Juan María Céspedes.

Katherin García Castro

Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental de la Universidad de Antioquia.

Especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la Universidad Católica del Norte.

Docente de biología I.E Juan María Céspedes.

Yaneth Cristina Cano Cano

Licenciada en educación básica con énfasis en Tecnología e informática Universidad Luis Amigó.

Magíster en Tecnologías de la Información y la comunicación Universidad Pontificia Bolivariana.

Docente de la básica primaria I.E Juan María Céspedes.

Lina Marcela Gómez Franco

Licenciada en Lengua Castellana de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

Magister en Ciencias: Innovación en Educación del Instituto Tecnológico Metropolitano.

Docente de primaria I.E Juan María Céspedes.

Harrison Calle Londoño

Psicólogo Universidad de Antioquia.

Docente de la básica primaria I.E Juan María Céspedes.

Carlos Suárez Montoya

Docente de Filosofía y Economía.

Magíster en Filosofía.

Docente de filosofía I.E. Juan María Céspedes.

Referentes

Lizcano, A. R., Barbosa, J. W. y Villamizar, J. D. (2019). *Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5–24. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m12-24.acat>

Ruíz, M. B. (2021). *Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha*. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7725138>

Llinás, M. (2016). *“Our body” unidad didáctica siguiendo la metodología AICLE para Tercero de Primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación]. Repositorio DIGITAL RE-UNIR <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3627>

Marsh D., Díaz, W., Frigols, M., M.J., Langé, G., Pavón, V., Trindade, C. (2020) *The Bilingual Advantage: The Impact of Language Learning on Mind & Brain*. Jyväskylä: EduCluster Finland, University of Jyväskylä Group. https://educlusterfinland.fi/content/Bilingual_Advantage_Position_Paper_Finland_2020.pdf

Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning. International association for cross-cultural communication*. Language teaching in the member states of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne

Milanes Ángel, L. M. (2020). *La Inmersión Lingüística como estrategia trascendental para el aprendizaje del inglés como segunda lengua*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11371/3312>.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Ministerio de Educación Nacional. Retrieved from Programa Nacional de inglés “Colombia very well”*: www.mineduacion.gov.co

Mosquera, I. (2020). *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera: más sobre el CLIL*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lengua-extranjera/>



Desarrollo Sostenible: Historia y Pilares

Catalina Caicedo Cadavid

Psicóloga de la Universidad CES. Especialista en Intervención Creativa de la Colegiatura Colombiana. Magíster en Educación con Énfasis en Media Superior del TEC de Monterrey. High School Principal.

Dioni Rodríguez Builes

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura.

Licenciada en Idiomas de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita de la Universidad Santo Tomás.

Magíster en Gestión del Conocimiento e Innovación de EAFIT.

Historia

El desarrollo sostenible es un concepto definido en el Informe Brundtland de 1987, elaborado por distintas naciones, y que se refiere al desarrollo que satisface las exigencias de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las futuras para satisfacer sus propias necesidades. El término de sostenibilidad surge en Estocolmo en 1972 en el marco de la conferencia de las Naciones Unidas y hace referencia a las conexiones existentes entre los cambios económicos, sociales y ambientales. Es una manera compartida de comprender el mundo, buscando que las personas vivan dignamente, combinando la inclusión social, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo económico. (Sachs, 2014)

La sostenibilidad es un proyecto intelectual que pretende comprender holísticamente la interacción entre tres sistemas complejos: la economía mundial, la sociedad global y el ambiente físico de la Tierra; además, implica un enfoque normativo (ético) sobre el planeta; en este sentido se deben tener en cuenta los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) a los que el mundo debe aspirar, porque son una guía para el desarrollo futuro de la economía y la sociedad. Lo que pretende es construir un mundo donde el progreso económico esté lo más extendido posible, la pobreza extrema sea eliminada, la confianza social esté apoyada en políticas que refuercen las comunidades y que el medio ambiente esté protegido frente a las degradaciones hechas por el hombre. Para que

esto suceda, es preciso alcanzar un cuarto objetivo que es la gobernanza y así garantizar funciones básicas para que las sociedades puedan prosperar; algunas de estas son: sanidad, educación, infraestructura (como carreteras), puertos, electricidad, protección de las personas frente a la violencia, promoción de la ciencia básica, nuevas tecnologías y reglamentación de la protección del medio ambiente. Aquí también es menester incluir las grandes multinacionales porque son actores (Sachs, 2014).

Uno de los aspectos más importantes, en relación con los objetivos de desarrollo sostenible, tiene que ver con la necesaria participación de múltiples partes interesadas tales como los sectores públicos, privados y la sociedad civil (gobierno, particulares, centros de investigación, academias, fundaciones, entre otros), todos los sectores de la sociedad deben implicarse en este proyecto. Para esto, es necesario establecer mecanismos que favorezcan el diálogo mediante la armonización de enfoques diferentes, puesto que estarán sobre la mesa miradas con ánimo de lucro, sin ánimo de lucro, la ciencia básica, las comunidades, la educación. Esta gran red social global debe coordinarse si se desean hallar soluciones efectivas a los problemas, tomar decisiones adecuadas y lograr la implementación de los ODS. A continuación, se encuentra el gráfico que los representa y que fue publicado por la Unesco el 1 de enero de 2016.

Gráfico de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la UNESCO:



Figure 1 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Unesco (2016).

Definiciones de los pilares:

Sostenibilidad ambiental:

El objetivo principal de la sostenibilidad ambiental es conservar los recursos naturales y crear mecanismos alternos para evitar daños al medio ambiente, porque la naturaleza proporciona lo que se requiere para vivir; no obstante, se está descuidando y esto genera crisis ambientales, que pueden afectar directamente la supervivencia de las personas y de miles de especies que habitan la Tierra. Las amenazas ambientales surgen en distintos frentes, la humanidad está cambiando, el clima de los planetas, la disponibilidad del agua dulce, la química de los océanos y los hábitats de otras especies; estos impactos son tan importantes que el planeta experimenta alteraciones en los procesos básicos de los que depende la vida, como lo son los ciclos del agua, nitrógeno y carbono; de los que no se conocen sus implicaciones precisas, pero sí se sabe que son extremadamente peligrosas. Para cuidar el planeta es necesario establecer directrices que ayuden a conservarlo, siendo los ODS un mecanismo que ayude a solucionar estos problemas (Daly,1990).

De las revoluciones industriales a la sostenibilidad ambiental

En la segunda mitad del siglo XVIII, en Gran Bretaña, avanzando luego en otros países de Europa occidental, Estados Unidos y Japón, se dieron una serie de cambios, como el nacimiento de las fábricas y el uso de sistemas mecánicos movidos por vapor como la navegación y el ferrocarril.

Más adelante, durante la Segunda revolución industrial, desde finales del siglo XIX hasta la II Guerra Mundial, se dio la invención de la electricidad, el uso del petróleo y la industria química. La electricidad posibilitó el desarrollo de nuevas industrias, como la del aluminio y la del petróleo, que trajo consigo la invención del motor de explosión y esto generó el desarrollo de la industria automotriz y a su vez, el avance de la siderurgia.

El carbón fue sustituido progresivamente por la electricidad y el petróleo, ambas fuentes de energía, provocando un valioso cambio en los medios de transporte como el automóvil y el avión, aunque estos no reemplazarían el ferrocarril como medio masivo de transporte sino hasta la segunda mitad del siglo XX. La industria química creció, sobre todo el subsector de fabricación de materias plásticas y sintéticas. Primero Alemania y posteriormente, Estados Unidos sustituyendo a Gran Bretaña como una de las mayores potencias industriales del mundo (García, 2020). Con la tercera revolución industrial, iniciada a partir de la II Guerra Mundial, acelerada desde la década de 1980, aparecen nuevas formas de energía como la nuclear, dando desarrollo al transporte de aviones de reacción y trenes de gran velocidad (Escudero, 2009).

Todo el proceso de industrialización en el devenir histórico ha llevado consigo temas preocupantes como la contaminación del medio ambiente, su conservación, la calidad de vida de las personas, la extinción de especies en la flora y la fauna, la tala de árboles o la deforestación, entre otras. Esto ha hecho que el hombre moderno piense, sobre el gran impacto que ha generado la misma evolución industrial en el medio ambiente; por lo que toman gran relevancia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como brújula de preservación de los recursos del medio ambiente, económicos y equidad social del entramado humano (García, 2020).

Sostenibilidad económica: la economía mundial cada vez es más interconectada a través del comercio, las finanzas, la tecnología, la producción, las migraciones y las redes sociales. El crecimiento es tal en términos económicos que estadísticamente es 200 veces mayor que en 1950, lo que se explica que en la economía mundial actual existen bienes y servicios que hace 250 años no

existían. Por lo anterior, la economía crece a gran velocidad, pero está mal distribuida tanto entre en los países como dentro de estos, lo que hace que haya un mundo inmensamente rico y a la vez extremadamente pobre: hay millones de personas que gozan de bienestar y salud, pero al mismo tiempo miles de millones viven en una pobreza tan avasallante que diariamente luchan por su supervivencia en términos de salud, agua, saneamiento, alimento y vivienda; es decir, las necesidades básicas que todo ser humano debería tener (Sachs, 2014).

Sostenibilidad social: pretende perseguir la equidad, esto quiere decir que busca eliminar la pobreza, para que todos puedan tener beneficios del crecimiento económico. Para lograrlo, es necesario suplir las necesidades básicas de las personas, como está contemplado en los tratados internacionales que hacen referencia a los derechos humanos que deben abarcar tanto los económicos, políticos, culturales y equidad de género. En otras palabras, es el derecho que tienen las personas de explorar sus potencialidades así como conservar sus tradiciones y el territorio que habitan (tomado de S.F. <http://www.pesu.cl/sostenibilita-sociale/>)

De la responsabilidad social empresarial hacia la sostenibilidad

Es importante tener presente tanto la información social con la que cuenta la empresa como el aspecto económico de esta. Actualmente, las entidades se preocupan no solo por su productividad sino por el bienestar social que favorece la transparencia informativa y aporta a pensar en los intereses y necesidades de la comunidad.

En el siglo XX el modelo productivo capitalista generó aglomeración de riqueza solo en los monopolios y en una pequeña parte de la población, en los 60s las empresas solo pensaban en su propio beneficio sin importar su impacto ambiental o social, este fenómeno generó cuestionamientos en torno a la desigualdad social que no solo se vivía en la empresa sino en la sociedad en general. La Responsabilidad Social Empresarial se interpretó por los dirigentes como una corriente subversiva que quería disminuir las ganancias de los accionistas.

La separación entre los dueños de las empresas y pasar a tener gerentes y ejecutivos con el auge de la carrera de

administración de empresas, permitió que el pensamiento fuera un poco más abierto y con mayor conciencia social y apertura mental, ya que el dinero y la empresa no era de ellos. Es así como aparece la responsabilidad social empresarial como filantropía, con un carácter caritativo y de generosidad con los más desfavorecidos.

Luego en los años 70's aparecieron las grandes multinacionales y se empezó a generar cobertura social y volumen de servicios, a los que toda la sociedad tenía acceso, no obstante, este constante aumento de nivel de vida generó daño ambiental y las brechas sociales se aumentaron, entonces las empresas empezaron a cuestionarse del impacto que tenían en el medio ambiente, lo que introdujo el concepto de sostenibilidad, la pregunta por la ética personal, empresarial y social.

Fue en los 80's cuando a través de la investigación y sustentación teórica se comenzó a darle forma al concepto de Responsabilidad Social Empresarial, resultando marcado por los cambios económicos y sociales que se presentaron en las décadas del 80 y 90. La globalización es uno de ellos, pues la producción se descentralizó y esto aumentó la precariedad en el empleo y la sustitución de la racionalidad empresarial por otra más interesada en el lucro a corto plazo (Ángel, 2004).

En esta época se produjo una disminución del papel del Estado en la economía lo que llevó a una desregulación económica en sectores clave como el energético, transporte y la privatización de las empresas públicas. La liberación de los movimientos de capitales hizo que los grandes inversionistas institucionales tomarán en control y en consecuencia reorientar la estrategia organizacional; con esta nueva racionalidad las empresas se ven más presionadas que antes, no sólo a alcanzar el máximo beneficio sino hacerlo a corto plazo, basando su horizonte de rentabilidad en estrategias de innovación, calidad o relaciones laborales. Sin embargo, esta acción no genera vínculo con la comunidad; por tanto, no se siente la responsabilidad derivada de sus relaciones sociales; esto es sin duda un revés para la responsabilidad social empresarial.

La globalización y la tecnología actuales forman parte de una revolución inacabada a las que les hace falta una regulación específica para adaptarse a esta nueva realidad, porque es claro que el Estado estaba retraído y la empresa

estaba dando líneas sociales basada sólo en intenciones económicas, este malestar social permanece porque aún no se han atendido las necesidades básicas que las sociedades requieren; es por esto, que surge el interés de establecer las directrices en términos de desarrollo sostenible involucrando lo social, lo económico y lo ambiental como aristas inseparables. Es así como la responsabilidad social empresarial ve la necesidad de resignificar en términos de desarrollo sostenible. Es decir, la sociedad civil desea avanzar teniendo un papel más activo y comprometido con el bienestar social, los valores y los objetivos de las comunidades. Podría decirse que se da el surgimiento de una nueva ética social que se califica como global y solidaria, pues reconoce la interacción entre lo económico, político y social y las permea desde la responsabilidad.

Para concluir, la sostenibilidad en la actualidad es un tema indispensable y que debe tocar todos los estamentos de los sectores público, privado y social, así como a cada individuo que habita el planeta como brújula para las decisiones y proyecciones de la sociedad, basados en los 17 objetivos de desarrollo sostenible que marcan el rumbo que se debe tener para poder pensar un planeta viable a futuro en términos de los pilares económico, social y ambiental mencionados en el artículo.

Bibliografía

Ángel, J (2004). Responsabilidad social y los principios del desarrollo sostenible como fundamentos teóricos de la información social de la empresa. Madrid-España. ESIC.

Daly, H (1990). Toward some operational principles of sustainable development. Ecological economics. Vol.2

García, JI (2020). El pacto mundial, punto de convergencia en la línea del tiempo del desarrollo sostenible y la responsabilidad social empresarial y su influencia en las empresas. bdigital.uniquindio.edu.co

Sachs, J (2014). La Era del Desarrollo Sostenible. Nueva York. Columbia University Press.

Senge, P (2004). La quinta disciplina, escuelas que aprenden. Bogotá. Norma.

Premio de desarrollo sustentable. (S.F.), Recuperado de: <http://www.pesu.cl/sostenibilita-sociale/>



Learning Foreign Languages In Plurilingual Scenarios: Translanguaging And Pedagogical Translation Strategies

Iván D. Gómez Varón

Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés de la Universidad del Valle.

Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas de la Universidad de Sevilla, España.

Docente de Inglés del Colegio Marymount Medellín.

Dedicated to the memory of Professor Irina Kostina, who encouraged me to research about translanguaging and pedagogical translation and taught me the value of discipline.

Keywords: translanguaging, pedagogical translation, intercultural awareness, CEFR, competences, EFL, ESL, bilingualism, biliteracy, plurilingual environment.

Teaching and learning foreign languages in the 21st century require new strategies and methodologies that interweave the study of linguistic content with socio-cultural and political features of communities. This relatively new wave of integrated and integrating competences responds to one of the biggest challenges of this age: having learners become -more- aware of their own culture and other cultures in the world as they develop skills that will also contribute to their bilingualism. Therefore, knowing what and how to teach, in the context of general and communicative language competences in the EFL and ESL classroom, for instance, demand the implementation of new methodological processes, such as translanguaging and pedagogic translation.

In the first part of this article, translanguaging and pedagogic translation are defined and approached as teaching processes that better optimize and interlock with

the learners' general and communicative language competences, described by *CEFR* (2001). Both processes, as will be outlined, use the learner and the teacher's knowledge of their first and second language (symbols, cultures, values, lexical and linguistic repertoire) to develop the latter through carefully selected tasks that involve discussing and performing certain activities in both Language 1 (L1) and Language 2 (L2). In other words, this paper aims to understand how translanguaging and pedagogic translation strategies facilitate connections of linguistic, social, cultural, and linguistic knowledge between L1 and L2.

Moving onto the second section of this article, the limitations and misconceptions that might be related to the above-mentioned strategies will be discussed in the light of theory and past experiences to have a more objective perspective on the topic. Subsequently, some ideas will be shared to encourage teachers to implement translanguaging and pedagogic translation strategies in their classrooms. This way, a real plurilingual environment can be promoted, and the learner's skills and competences are developed.

Translanguaging and Pedagogical Translation

Ever since *CEFR* (2001) mentioned the importance of both user's general competences and their communicative

language competences, foreign language learning and teaching started to focus on the ability learners require to handle specific communicative situations that they encounter in real-life scenarios (*savoir, savoir-faire, savoir apprendre, and savoir-être*,¹) and the linguistic, sociolinguistic, and pragmatic knowledge for the realization of communicative intentions in such settings. In this sense, given the importance of intercultural awareness and socio-cultural and linguistic knowledge of languages, the learning and teaching of foreign languages through translanguaging and pedagogic translation may result in a better understanding of L1 and L2.

First of all, translanguaging, as a pedagogical practice, refers to the conscious and unconscious co-related use of the first and second language(s), as integrated systems with a unique linguistic repertoire, in foreign language learning scenarios. According to Canagarajah (2011), translanguaging is 'the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system.' García (2014) defines it as multiple discursive practices that bilinguals carry out to communicate effectively. To do so, speakers get a hold of their linguistic repertoire through which they can strategically select features to make sense of their bilingual worlds.

In academic settings, the benefits of translanguaging are numerous and interesting to analyze. Baker (2011) mentions four advantages of incorporating translanguaging strategies in language learning scenarios. The first one is that this practice may foster learner's more in-depth understanding of a subject given the use of linguistic and cognitive capabilities when processing the information in both languages. In other words, the fact that bilinguals discuss a topic in one language and write about it in another language requires the use of both capabilities. The second and third benefits have to do with the use of both languages to produce fuller bilingualism and biliteracy. In the case of children that are being educated in a language that their parents do not speak, topics taught at school can be analyzed and strengthened at home in a different language. Finally, translanguaging may promote the relationship between L1 fluent speakers

and L2 learners who would shape their experiences and gain understanding through the use of both languages.

Pedagogic translation approaches language learning and translating in an interconnected way to develop symbolic competence in bilinguals, who constantly contrast and build the meaning of linguistic codes and cultural features of L1 and L2. Rather than translating words, pedagogic translation, acknowledged to be the fifth skill, involves the understanding and processing of symbols, culture, values, and ideologies between the first and second language(s), a similar process that bilinguals undergo when indirectly applying translanguaging strategies (Laviosa, 2014). Kramersch (2009) argues that translation cannot be seen as "transferring from text to text, but as a rethinking of one context in terms of another."

Therefore, pedagogic translation is a conscious practice that can be carried out along with translanguaging strategies. This concept has evolved into a more inclusive approach, also known as Holistic Pedagogic Translation, that promotes symbolic competence in learners through "self-engaging activities," such as those commonly proposed in translating scenarios. The learner, seen as a pedagogical translator, thus, develops various abilities to communicate meaningfully. Tymoczko (2007) alleges that such capabilities involve (a) awareness of culture; (b) curiosity and sensitivity of cultural difference; (c) perception and negotiation of cultural difference; and, finally, (d) acknowledgment of cultures and languages as heterogeneous and open.

All in all, translanguaging and pedagogic translation are learning and teaching processes, also understood as complex language practices and even foreign language pedagogical approaches, that involve learners' linguistic and intercultural competencies when communicating in both the first and second language. Translanguaging, as a term, was first coined by Cen Williams (1994,1996), who thought of it first as a language switch among production and comprehension skills. However, this concept has evolved so that it has become a bilingual approach that, based on García (2009), refers to the use and construction of discursive practices that are co-related through a

¹Declarative knowledge, skills and know how, ability to learn, and existential competence.

unique lexical repertoire that the bilingual individual acquires progressively. On the other hand, pedagogic translation is a set of learning strategies that involve the natural cognitive ability that bilingual learners demonstrate when translating, relating, clarifying, and learning words in both languages.

To conclude, considering the benefits and characteristics of translanguaging and pedagogic translation, not to mention their potential to explore a wide range of cross-sectional contents and topics among languages, the learning of skills and competencies in the foreign language classroom can be perfectly intertwined with their purpose. Both intercultural teaching processes have the flexibility to allow, on the one hand, teachers to tackle competencies and abilities that are required for the learning process; and, on the other hand, they allow learners to use their lexical repertoire in both L1 and L2 as they build linguistic knowledge, reflect on cultural and social issues, and, as a result, gain cognitive skills that will ultimately help them excel at their savoirs. Thus, the importance of fostering plurilingual scenarios in educational institutions starts to gain strength in schools that have been implementing monolingual teaching models -disguised as bilingual ones- but are now willing to explore more inclusive approaches.

Constraints

Translanguaging and pedagogic translation have made their debut on the academic arena despite many researchers' inherited misconceptions regarding teaching foreign languages by processing information in both the learners' first and second language(s). Their reluctance to incorporate these practices may be due to the failure of the Grammar Translation Method (Richards & Rodgers, 2001), also known as the classical method, used at the beginning of the 20th century. However, translanguaging and pedagogic translation have little to do with these above-mentioned procedures in which classes, taught in the learners' first language, implied the translation of passages from random writings.

Ideas for the classroom

Translanguaging and pedagogic translation strategies have been implemented progressively in the wide field of

foreign languages. Solid research, conducted in recent years, has concluded that bilingual learners improve their knowledge of L2 when using L1 in certain situations during class (Canagarajah, S. 2011., García, O., Wei, L. 2014). Moreover, associations between both languages may lead to intercultural awareness and linguistic knowledge. Therefore, sharing ideas and strategies to implement both practices in the foreign language classroom is of paramount importance. The following includes a brainstorm of ideas that may come in handy for learners and teachers:

- **Online research:** have students research about a specific topic in both L1 and L2. They can read articles or watch short videos about a certain topic in L1, take notes in both L1 and L2, and have a class discussion on the same topic in the target language.
- **Comparing points of view:** a way to foster students' intercultural awareness could be to have them read an international news article in a local newspaper and the same news item in a foreign newspaper. Both perspectives on the same topic could be discussed in class. As a result, students will broaden their lexicon and develop critical thinking skills.
- **A multilingual glossary:** students can create multilingual glossaries in which they write the definition of a word in, for instance, English, Spanish, and French, and an in-context example of the same word, this time, in the target language.
- **Interviews and surveys:** conducting interviews and surveys in L1 and analyzing and discussing the responses in L2. Students can use dictionaries to look up words they do not know in the target language.
- **Simulating scenarios:** real-life scenarios can be simulated in the classroom in which students, accompanied by a monolingual person, must take the role of an interpreter (relaying information between languages in real time), receive information back from the person, and interpret it back into the original language. The students will then have to make decisions based on the information received.

References

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Clevedon: Multilingual Matters.

Canagarajah, S. (2011) *Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy in Li Wei (ed.) Applied Linguistics Review*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA, and Oxford: Wiley/Blackwell

García, O., Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave Mcmillan.

Laviosa, S. (2014) *Translation and Language Education. Pedagogic Approaches Explored*. New York: Routledge.

Kramsch, C. (2009) *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.)*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Tymoczko, M (2007) *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester. St Jerome: Routledge.

Williams, Cen. (2002). A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of age. Education Transactions Series B: General. [online] Bangor: School of Education, University of Wales. www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_Gained%20.pdf



El pensamiento computacional como recurso metodológico para la comprensión interdisciplinar de situaciones auténticas por la comunidad educativa

Jorge Didier Obando Montoya

Ingeniero Físico de la Universidad Nacional.

Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia.

Estudiante de Doctorado en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia. Docente de matemáticas, física e investigación en la Institución Educativa Juan María Céspedes.

Una de las reflexiones que surgen entre los docentes de educación básica secundaria y media en la I.E Juan María Céspedes, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, se relaciona con las razones que conllevan a los estudiantes, a demostrar poca atención y motivación por aprender. Se evidencia desde la experiencia la desmotivación, cuando la clase se desarrolla bajo una metodología tradicional centrada en el docente, asumiendo el estudiante un rol pasivo de escucha. Algunas investigaciones muestran, que la didáctica aplicada por el docente puede conllevar a modificar el ambiente y la actitud de los estudiantes dentro del aula de clase (Lazo, 2015). De acuerdo con Torres (2009), la didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, tratando de innovar en la didáctica y pertinencia de la educación para la actual era digital, han surgido nuevos recursos metodológicos, como el aula invertida, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos y pensamiento computacional, que articula procesos de programación por bloques con Scratch, Make Code, mBlock, a través de los cuales, se desarrollan una serie de pasos para dar solución a problemas en ocasiones descontextualizados, porque carecen de autenticidad como actividades de aprendizaje, ya que no se relacionan con la realidad del estudiante.

De acuerdo con lo mencionado, es pertinente aplicar actividades de aprendizaje auténticas, con la intención de generar en los estudiantes una mayor atención y motivación por aprender. En este sentido, Santrock (2002) nos indica, que las actividades auténticas sirven como puente para que los estudiantes partiendo de una situación de interés, logren suplir una necesidad basada en la búsqueda de la verdad, la cual tiene además de un valor externo

representado a través de una nota, una satisfacción como recompensa del logro alcanzado.

Al respecto Monereo (2009), establece que existen diferentes grados de autenticidad. Como ejemplo, menciona que las actividades y su evaluación centrada en pruebas tradicionales y simulaciones de situaciones descontextualizadas, tienen un bajo grado de autenticidad, relevancia y pueden llamarse artificiales. Ahora bien, los procesos que involucran proyectos que invitan al estudiante a reflexionar e indagar sobre su realidad, a través de situaciones en las que asume un rol activo, tienen un alto grado de autenticidad y relevancia.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta el momento, desde la revisión de la literatura y el análisis de los diferentes recursos metodológicos, se establece que el pensamiento computacional posibilita el desarrollo de actividades de aprendizaje auténticas y el desarrollo de habilidades digitales.

Esta determinación, surgió como análisis de los significados y virtudes del pensamiento computacional. Se puede decir, que su aplicación en educación se remonta a los años sesenta; sin embargo, su uso se popularizó con las publicaciones de Wing (2006). Para esta autora el alcance del pensamiento computacional en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias se moviliza a partir de cuatro tendencias: prácticas de datos, práctica de modelado y simulación, práctica de resolución de problemas computacionales y práctica de proceso sistémico.

En ocasiones, la noción de pensamiento computacional suele asociarse a la resolución de problemas mediante el uso de computadoras; sin embargo, es posible extender su uso si se reconoce el carácter polisémico del término (Villa-Ochoa y

Castrillón-Yepes, 2020); y su importancia en la solución de problemas auténticos, el estudio y la construcción de sistemas y la participación en una sociedad con crecientes desarrollos tecnológicos. En particular, cobra relevancia entender que el pensamiento computacional como recurso metodológico, involucra una serie de habilidades como la abstracción, descomposición, reconocimiento de patrones, diseño de algoritmos, generalización y evaluación como así lo menciona (Weintrop et al.,2016).

Desde la revisión de literatura, se evidencian algunas investigaciones, que demuestran la aplicación del pensamiento computacional en la escuela. Entre las investigaciones actuales, se destaca en el ámbito nacional la desarrollada por Rondón (2020), donde implementa una secuencia didáctica desde el enfoque de pensamiento computacional desconectado, es decir, sin el uso de agentes tecnológicos procesadores de información y la investigación desarrollada por Ortega (2022), donde buscó analizar el desarrollo de habilidades y actitudes en pensamiento computacional con estudiantes de educación media, que les permitieran asumir nuevas maneras de plantear soluciones a situaciones auténticas desde diversos enfoques, ya sea analítico o algorítmico, mediante el uso de algún agente procesador de información.

En el mismo sentido, desde el año 2018 en la I.E Juan María Céspedes, ubicada en la Comuna 16 de la Ciudad de Medellín, se comienza a aplicar el pensamiento computacional, cuyo propósito radica en implementarse a través de la socialización del servicio social, como recurso metodológico para la comprensión interdisciplinar de situaciones auténticas por la comunidad educativa.

Por lo tanto, en la Institución Educativa primero se desarrolla un proceso de investigación en el grado décimo y luego se articula con el pensamiento computacional en el grado undécimo. De esta forma, el proceso de investigación para la educación media comienza con la intención de los estudiantes por investigar sobre un problema social, entre ellos: los problemas psicológicos, la acción por el clima, la salud, la sexualidad, la igualdad de género, y reducción de las desigualdades.

Estos problemas sociales se pueden ver como actividades de aprendizaje auténticas, que se enmarcan en una serie de procesos que tienen realismo y que pueden estar vinculados al desarrollo de actividades educativas donde se integran diferentes áreas del conocimiento (Monereo, 2009). De esta forma, permite darle un rol al estudiante de investigador, que según Egg (1992), les permite desarrollar procedimientos reflexivos y críticos, que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos reales, además de desarrollar habilidades investigativas, entre ellas: la observación, descripción, análisis, síntesis e interpretación.

Teniendo en cuenta que, las problemáticas sociales sobre las cuales

se basan las investigaciones, no solo influyen a un estudiante, sino que, por el hecho de ser problemas locales, nacionales y globales, involucran a toda una comunidad; la Institución Educativa resolvió vincular a este proceso de investigación el servicio social, que hizo necesario indagar sobre cuál sería el recurso metodológico que se vincularía a este proceso para llevar a cabo su socialización y comprensión interdisciplinar de la situación auténtica por la comunidad educativa.

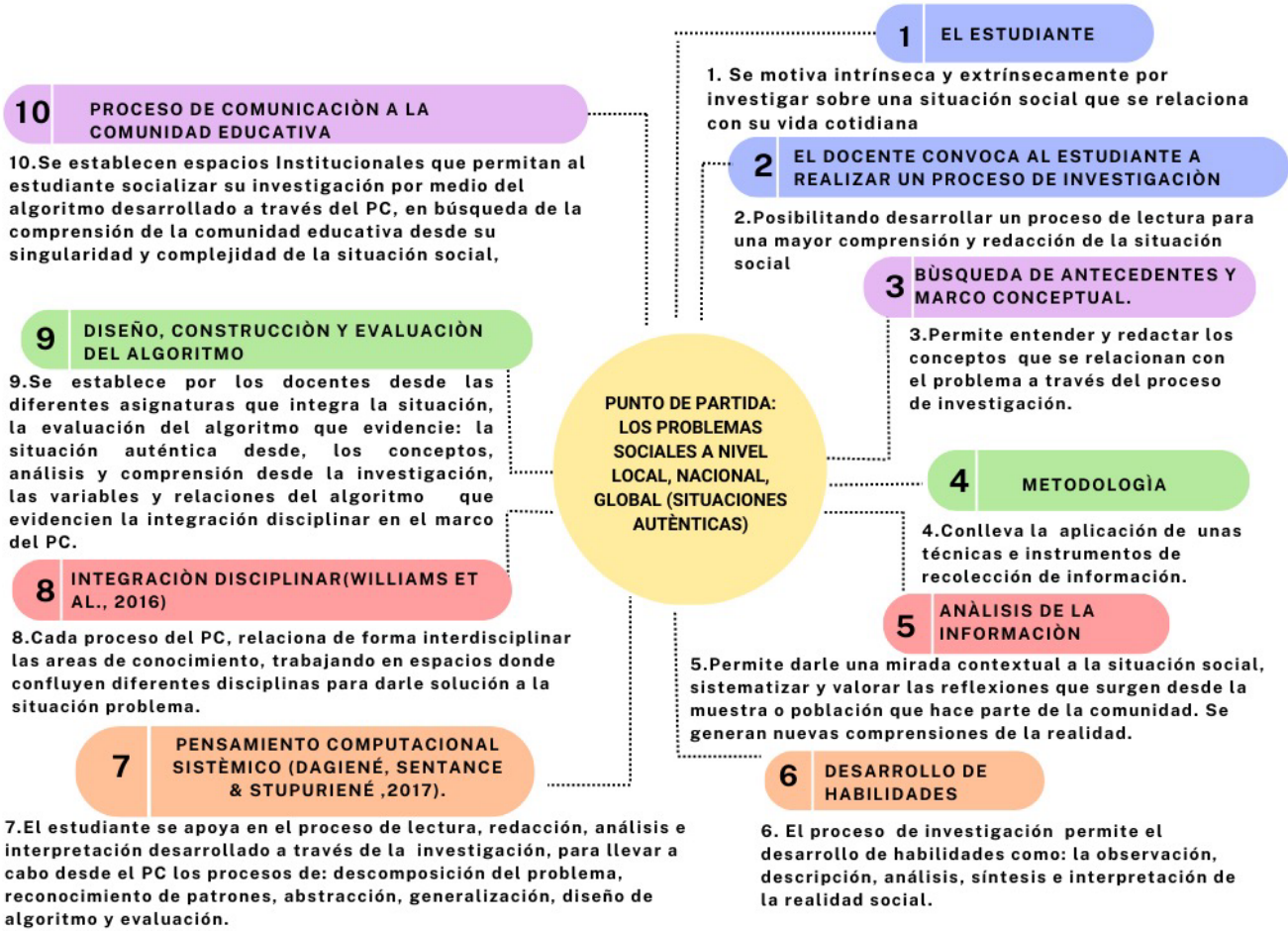
Es allí, donde surge la articulación del proceso de investigación con el pensamiento computacional, como un medio que utilizan los estudiantes de grado undécimo, para alcanzar el propósito propuesto a través de: la descomposición del problema, el reconocimiento de patrones, la abstracción, la generalización, el diseño de algoritmo y la evaluación, entre otros (Dagiené, Sentance & Stupuriené,2017). Bajo esta perspectiva, el pensamiento computacional sirve para lograr objetivos que van más allá de la informática y las ciencias de la computación, contribuyendo a una formación escolar que permita participar activamente en la resolución de problemas sociales permeados por tecnologías digitales, posibilitando la integración disciplinar a partir de proyectos o situaciones que buscan darle solución a un problema (Williams et al.,2016).

Con base en lo mencionado hasta el momento y para finalizar, se comparte a continuación en la figura 1 diez etapas, que representan la metodología desarrollada como elaboración propia, para implementar el pensamiento computacional en educación media de la Institución Educativa Juan María Céspedes. Es de resaltar, dentro de esta metodología, tres momentos. En el primer momento, el estudiante se interesa por investigar una situación social y realizar en compañía de sus compañeros de clase y docente, un proceso de revisión de la literatura y sistematización de la investigación, que se evidencian desde la etapa 1 hasta la etapa 6.

En el segundo momento, que abarca desde la etapa 7 a la etapa 9, se articula el proceso de investigación con el pensamiento computacional, a través de la, descomposición del problema, reconocimiento de patrones, abstracción, diseño, construcción y evaluación del algoritmo, donde el estudiante integra las áreas del conocimiento, que de forma natural se relaciona con la situación social.

Finalmente tenemos el tercer momento, que se resume en la etapa 10, donde el estudiante socializa con la comunidad educativa a través del algoritmo creado en Scratch, Make Code o mBlock, los hallazgos de su investigación, a través del cual se debe evidenciar la integración de las áreas, además de la singularidad y complejidad de la situación social que se investigó.

Metodología para aplicar el pensamiento computacional como recurso metodológico para la comprensión interdisciplinar de situaciones auténticas por la comunidad educativa.



Nota. En la etapa 7 de la figura 1, se establece la articulación del proceso de investigación con el pensamiento computacional como recurso metodológico, en el cual se establece, la necesidad de desarrollar habilidades a través de la investigación, como el análisis, la interpretación y la comprensión de la situación auténtica, por medio del proceso de lectura y de la implementación de técnicas, instrumentos y análisis de la información recolectada. Esto con el fin, que el estudiante investigador aborde los procesos del pensamiento computacional, posibilitando finalmente, construir un algoritmo, el cual debe representar la singularidad y complejidad de la situación auténtica, la integración disciplinar a través de las variables que relaciona, conllevando a establecer nuevos conocimientos, resignificaciones y la comprensión de la situación auténtica, que finalmente socializa con la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

Ander-Egg, E. (1992). Técnicas de investigación social. México. El Ateneo.

Dagiene, Valentina & Sentance, Sue & Stupurien, Gabriel; Developing a Two-Dimensional Categorization System for Educational Tasks in Informatics. / Volumen 28. Páginas 23-44. (2017).

Monereo, Carles (2009). «La autenticidad de la evaluación». Disponible en: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>

Lazo.(2005). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Continental. Apuntes de Ciencia & Sociedad, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.18259/acs.2015006>

Ortega, C (2022). El pensamiento computacional: habilidades y actitudes en el área de tecnología de la educación media. Tesis para optar al título de Maestría. Instituto tecnológico Metropolitano.

Rondón, G. A. (2020). Propuesta para desarrollar habilidades de pensamiento computacional en estudiantes de décimo grado del Colegio Facundo Navas Mantilla. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga.

Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: Mc Graw-Hill

Torres, H., Girón, D. (2009), "Didáctica General", 1ra, edición Editorama, S.A., Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Vol. 9

Villa-Ochoa, J. A., & Castrillón-Yepes, A. (2020). Temas y tendencias de investigación en América Latina a la luz del Pensamiento Computacional en Educación Superior. En políticas, Universidad e Innovación: retos y perspectivas (p.235-248). Librería Bosch

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. Journal of Science Education and Technology, 25(1), 127-147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>

Wing, J.M.(2006).Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>.

Williams, J., Roth, W.-M., Swanson, D., Doig, B., Groves, S., Omuvwie, M., Mousoulides, N. (2016). Interdisciplinary Mathematics Education: A State of the Art (pp. 1-36). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-42267-1_1



La monografía (IB) como proceso de lectura, escritura e investigación

Laura María Jaramillo Palacio

Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales Universidad de Antioquia. Especialista en entornos virtuales de aprendizaje. Convenio con virtual educa y Universidad de Buenos Aires. Magister en educación Universidad de Medellín. Docente Ciencias Sociales y Monografía Institución Educativa Juan María Céspedes.

Stefany Sepúlveda Moreno

Licenciada en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana Universidad de Antioquia. Magister en TIC para la Educación Universidad de Investigación y Desarrollo. Docente de Lengua Castellana y Monografía Institución Educativa Juan María Céspedes.



El proceso de Monografía surge en la Institución Educativa Juan María Céspedes como eje fundamental de la mega institucional, la cual sugiere que para el 2025 el Colegio responderá a estándares de certificación internacional en currículo y segunda lengua. Por ende, el establecimiento se anexó al programa del Bachillerato Internacional (IB) con la intención de que los estudiantes incorporen competencias internacionales en su formación, tales como el proceso de investigación, la escritura de textos haciendo uso de Normas Internacionales APA (Arrocha, 2021). empleo de buscadores académicos, uso de gestores bibliográficos, referenciación, probidad académica, entre otros.

De este modo, la institución educativa comenzó un proceso apoyado en el currículo del IB desde la convicción de adquirir competencias internacionales y la necesidad de contextualizar tales elementos con la realidad vigente. En el currículo del IB se proponen tres asignaturas, a saber: Teoría del Conocimiento, Investigación CAS y Monografía. Estas áreas se convierten en componentes troncales que se asisten y realimentan entre sí. En teoría del conocimiento se aborda el cuestionamiento, lo cual es esencial para plantear la pregunta de investigación que se trabajará en CAS y, al mismo tiempo, apoya la pregunta propuesta en monografía para la elaboración del ensayo.

En el caso concreto de monografía, se intenciona un proceso escritural articulado a la exploración del conocimiento desde las diferentes áreas del saber. De esta forma, los educandos tienen la posibilidad de elegir la temática que deseen conforme a sus propios intereses y necesidades para construir un interrogante

que les permita desarrollar un ejercicio escritural de tipo investigativo, argumentativo y reflexivo. En este proceso participan los educandos desde 6° hasta 11° y este mega se ha configurado como propuesta bandera institucional.

Desde esta perspectiva, el objetivo del programa IB promulga “el Bachillerato Internacional (IB) tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Organización del Bachillerato internacional, p.1)

La asignatura de Monografía se convierte en una pieza fundamental para lograr este propósito, dado que los objetivos de esta plantean el desarrollo de habilidades de investigación y comunicación, así como el pensamiento crítico y creativo para llevar a cabo un proceso sistémico conforme al tema elegido.

Cabe destacar que en la Institución el proceso IB comenzó a partir del año 2019. Si bien la certificación de este diploma se dispone para el grado 11°, el Establecimiento Educativo propuso el trabajo de la asignatura desde el grado 6°. Esto con el fin de que los grados inferiores comiencen un proceso de adquisición no solo de herramientas de lectura y escritura, sino también de competencias para la investigación. Sin duda alguna, elementos fundamentales en la construcción de su proceso académico. Incluyendo también sus competencias individuales y los objetivos institucionales.

Con base en estos elementos, se estructuraron las rúbricas evaluativas apoyadas en los objetivos del IB y la necesidad de fortalecer los procesos de lectoescritura los educandos y su formación de habilidades para la investigación. Por tanto, se retomaron los estándares básicos y lineamientos de lengua castellana (Schmidt, 2006) en aras de estructurar la planeación de acuerdo con los requerimientos para cada grado y edad. Vale resaltar que el punto en común de estos parámetros es la construcción de un proceso que se realiza durante el año escolar y culmina en la presentación de un producto escrito que posteriormente se socializa desde la oralidad.

Además de las habilidades en lectoescritura se fortalece la habilidad oral, pues los educandos deben exponer sus producciones ante los compañeros de clase y otros evaluadores. A su vez, este hecho posibilita un proceso de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, desde el cual se hace una realimentación conjunta del conocimiento, a partir de fortalezas y aspectos a mejorar. Este hecho permite que los estudiantes se empoderen de sus propios ejercicios mediante su autonomía, al tiempo que se reconocen y proyectan en el ejercicio del otro dinamizando un trabajo colaborativo donde todos reciben valoraciones.

En esta línea de sentido, la propuesta curricular diseñada contempla seis momentos principales. En el primer momento correspondiente al grado 6°, los estudiantes deben producir un diario académico. En el segundo momento, para el caso del grado 7°, los chicos construyen una bitácora. En el tercer momento articulado con el grado 8°, los jóvenes desarrollan un informe de lectura. En el cuarto momento, los chicos de 9° realizan un proyecto personal reflejado en un ensayo corto. Se hace necesario precisar que en el grado 9° se toma como referente la propuesta del programa IB llamada Programa de Años Intermedios (PAI). Aunque la Institución no se enfoque directamente en este, consideramos que para lograr el objetivo de bachiller internacional es importante planearlo y adquirirlo dentro del proceso en este grado.

Respecto a los dos momentos finales relacionados con los procesos de los grados 10° y 11°, se desarrolla un espacio de dos años que culmina en un ensayo de 4.000 palabras. Durante este proceso se lleva a cabo una mentoría, ya que los chicos con base en sus insumos y propuestas reciben asesoría por parte de

diferentes maestros para la organización y presentación de sus ideas. Por consiguiente, se dispone un espacio de reflexión para que el educando sea consciente de su proceso conforme a las observaciones de los docentes orientadores.

El impacto de esta propuesta ha sido amplio y profundamente significativo pese al poco tiempo de implementación. En primera instancia, se creó una rúbrica evaluativa y un plan curricular desde cero a partir del contexto institucional. Adicionalmente, se diseñaron unos cursos virtuales en la plataforma Moodle. En estos se estructuró la teoría junto a una serie de actividades interactivas con el apoyo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se indica que este proceso emergió durante la pandemia del COVID-19, por lo que esta plataforma facilitó el inicio del IB y más específicamente de monografía.

En segunda instancia, se lograron avances sustanciales en relación con la investigación, el proyecto a presentar, el uso de las normas y la socialización. Hecho evidente en los productos de monografía. Por un lado, en cuanto a las entregas finales del grado 11° y por el otro, en los productos de los grados 6° a 9°. Claramente, el camino de la monografía se ha convertido en cultura institucional. De hecho, en la ceremonia de graduación se hace una mención de honor al estudiante con la mejor monografía.

En tercera instancia, el aporte de docentes y directivos en este proceso ha sido invaluable, en tanto este suceso ha propiciado la capacitación constante de los maestros asesores en pro de la investigación para el IB. En efecto, se ha dado un aprendizaje continuo y colectivo, pues los maestros también aprenden de la mano con los educandos. Se desdibuja la idea tradicional de que el saber solo está concentrado en una persona o lugar en específico para ampliarse, cuestionarse, expandirse y diversificarse. Se trata entonces de un diálogo articulado e interdisciplinario.

Análogamente, esta experiencia se ha divulgado en diferentes espacios formativos, tales como la socialización ante docentes de Panamá en un evento programado por la Secretaría de Medellín llamado Aprendiendo sobre prácticas educativas e intercambiando saberes, donde se logró evidenciar parámetros, evaluación y procesos pedagógicos que se realizan dentro de la monografía en la Institución, además de esto, se realizó el I

Coloquio de experiencias significativas del IB, donde los educandos hicieron la presentación ante la comunidad Educativa de los ensayos realizados durante los dos años escolares.

De igual forma, se generó un gran impacto a partir del anexo con la Universidad Católica Luis Amigó, quienes publicaron dentro de su revista académica llamada Ciencia y academia, tres de los ensayos elaborados por los estudiantes. Este acontecimiento en el marco de la importancia de promover y divulgar la investigación dentro de las instituciones educativas públicas. La idea es continuar este proceso con la universidad y seguir publicando tales ensayos.

Más allá de estos aspectos, con la implementación de este proceso los estudiantes han evidenciado mejoría en su forma de escritura, redacción, uso de conectores lógicos, reconocimiento de las normas APA, uso de gestores bibliográficos, entre otros. Componentes que en su conjunto no solo han contribuido a su formación académica, sino también a su formación personal y ética en la búsqueda y selección de la información, la referenciación de autores, la generación de un plan escritural y la reflexión en torno al conocimiento vinculado con su propio contexto.

Desde este panorama, podemos afirmar que este camino apenas comienza, pero ha tenido un alcance inimaginable. Pretendemos hacer partícipe a toda la comunidad educativa y que juntos podamos seguir construyendo conocimiento desde la búsqueda, la selección, la planificación y la apertura. La apertura de concebir el saber como parte de un todo integral, un saber que se contempla cíclico, en tanto no está acabado, no es único ni definitivo. Cada día se vivencian nuevas situaciones que permiten escudriñar e ir más allá de la información. Se trata de un proceso de bienestar común, pues los educandos trazan acciones conjuntas que les forman para la vida misma.

Referencias

Arrocha, Y. Y. (2021). Normas APA Séptima Edición, 2020.

Schmidt, Q. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden [1].

Organización del Bachillerato internacional. Reglamento general del diploma. Versión en español. Suiza-ginebra: marzo 2014.





La politique linguistique du collège Marymount Medellín face à deux questions : l'immersion et l'utilisation de l'espagnol en classe de langue étrangère.

Laurent Palau

D.E.U.G. (Diploma de estudios universitario generales) Psychologie Université de Lettre et Sciences Humaines de Nice. 1997.

B.E.E.S. 2nd Degrés (diploma de profesor especializado de deportes) Creps de Toulouse. 2002.

D.A.E.F.L.E. (Diploma de Aptitud para Enseñanza del Frances Lengua Extranjera) Alliance Francaise de Paris. 2010.

Le plurilinguisme est une réalité de plus en plus présente dans nos sociétés contemporaines, où la mobilité internationale et l'immigration sont devenues des phénomènes courants. Dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), la question de l'usage de la langue maternelle (L1) des apprenants est un sujet de débat et de recherche important. Cet article examine les avantages et les limites de l'utilisation de la L1 dans la classe de FLE mais aussi les effets productifs et contre-productifs d'une immersion totale ou partielle dans la langue cible (L2) au sein d'une institution éducative monolingue comme le Marymount Medellín.

Pour apprendre une langue, un maximum d'exposition s'impose.

L'immersion totale ou partielle dans la langue cible (L2) est une méthode d'enseignement qui consiste à exposer les apprenants à la L2 de manière intensive, en créant un environnement linguistique où la L2 est la seule langue utilisée dans l'institution éducative. Bien que l'immersion soit souvent considérée comme une méthode efficace pour apprendre une ou plusieurs L2, ses effets peuvent varier considérablement selon les contextes éducatifs et les caractéristiques des apprenants. Les étudiantes du collège Marymount apprennent l'anglais en immersion partielle tout au long de leur cursus scolaire et cela

représente deux avantages importants. D'une part, l'amélioration de la compétence linguistique des élèves dans la L2. En effet, la forte exposition peut favoriser le développement de la compréhension orale, de la production orale, de la lecture et de l'écriture en anglais. D'autre part, les apprenants peuvent également développer des compétences culturelles et interculturelles en utilisant l'anglais dans des contextes réels d'études. Plusieurs recherches ont montré que l'immersion totale ou partielle dans la L2 peut être particulièrement efficace pour les apprenants jeunes ou ceux qui ont une forte motivation pour apprendre la L2 (Swain & Lapkin, 2000).

Dans le même registre, sans parler d'immersion mais simplement de classe de langue étrangère, en anglais ou en français, une tendance pédagogique venue des années 50 qui s'est étendue dans le monde entier et n'a pas cessé lors de l'introduction des approches communicatives et actionnelles, est l'utilisation interdite de la L1, car trop de L1 peut décourager les étudiants de s'exprimer en L2 et les maintenir dans une zone de confort linguistique (Swain, 1985). Par exemple, si les étudiantes du collège sont autorisées à utiliser l'espagnol en classe, elles peuvent être tentées de se reposer sur cette langue plutôt que de faire l'effort de communiquer en français ou en anglais selon Lander (2023).

Plus n'est pas mieux.

Concernant l'immersion totale ou partielle dans la L2, celle-ci peut également avoir des effets contre-productifs sur les apprenants, notamment ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui ont une faible motivation pour apprendre la L2. Ils peuvent se sentir isolés ou frustrés lorsqu'ils ne peuvent pas comprendre ou communiquer efficacement dans la L2 et certains peuvent également perdre confiance en eux-mêmes ou ressentir de l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères, ce qui affecte leur engagement dans le processus d'apprentissage. Dans certains cas, l'immersion peut même entraîner des effets négatifs sur la langue maternelle des apprenants, notamment en termes de compétence en lecture et en écriture (Baker & de Kanter, 1981)

Par ailleurs, depuis le début du XXIème siècle on observe que l'interdiction de la L1 en classe de L2 disparaît peu à peu voire même, certains auteurs encouragent son utilisation dans la classe de FLE. Tout d'abord, la L1 peut servir de pont entre la langue cible et la langue maternelle de l'apprenant. Selon Cummins (2000), l'utilisation de la L1 peut faciliter la compréhension et l'acquisition de la L2 en permettant aux apprenants de faire des liens entre les structures linguistiques de chaque langue. En outre, l'utilisation de la L1 peut aider les apprenants à mieux comprendre les consignes et les explications données par l'enseignant, ce qui peut réduire leur niveau de frustration et augmenter leur motivation (Cook, 2001). De plus, l'utilisation de la L1 peut contribuer à valoriser la langue et la culture des apprenants. Selon Hornberger (2003), la promotion du plurilinguisme et de la pluriculturalité dans l'éducation peut aider les apprenants à développer une identité positive en tant que locuteurs plurilingues. Ce serait donc en utilisant l'espagnol des étudiantes du collège dans la classe de FLE que l'enseignant pourrait montrer qu'il valorise leur langue et leur culture, afin de renforcer leur estime de soi et leur motivation en français.

Conclusion.

En résumé, l'utilisation de la L1 dans la classe de FLE peut avoir des avantages et des limites. Pour maximiser les avantages potentiels de l'utilisation de la L1, il est

important que l'enseignant encourage les apprenantes à s'exprimer en français autant que possible, tout en utilisant judicieusement l'espagnol pour faciliter la compréhension et la communication et conserver ainsi les leviers de motivation pour l'apprentissage. Quant à l'immersion, le modèle d'alternance bilingue en étape d'apprentissage précoce que le Collège Marymount de Medellin a utilisé est un exemple de succès (Lander, 2023), surtout en termes de maîtrise de la langue et de la communication. Mais il est nécessaire d'observer que ce modèle s'applique avec les deux critères soulignés antérieurement, les étudiantes commencent à un âge précoce auquel elles sont souvent motivées intrinsèquement.

Cependant, nous pouvons observer dans un univers plurilingue et multiculturel comme celui du collège Marymount que les trois langues ne sont pas toutes enseignées dans les mêmes conditions et donc c'est aux enseignants et aux administrateurs d'être conscients des caractéristiques des apprenantes et de leurs contextes éducatifs (classes, générations) pour déterminer s'il convient d'adopter une méthode d'immersion totale ou partielle en français. De même qu'ils doivent aussi définir un usage exclusif ou pas des deux L2 dans les classes de langue étrangère et/ou les classes d'immersion.

Pour conclure, la politique linguistique du collège se doit d'évaluer soigneusement les avantages et les inconvénients de l'utilisation de la L1 en classe de L2 ainsi que la mise en place efficace de l'immersion en L2. Cette politique devra être adaptée au curriculum complet du collège et définira les plans de formations en langues et plurilinguisme qui correspondent à la poursuite des objectifs et valeurs du Collège Marymount Medellin, afin de motiver les apprenantes et de leur permettre d'atteindre leur meilleur niveau linguistique, mais aussi de développer leur identité plurilingue et pluriculturelle. Avec les langues, les intégrants de la communauté Marymount construisent leur identité personnelle, unique et indivisible, et pourront enrichir leur environnement local et universel, ce dernier étant toujours plus ouvert, dynamique et plurilingue.

Références:

Baker, C., & de Kanter, A. (1981). Bilingual education: An introductory reader. *Multilingual Matters*.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.

Hornberger, N. H. (2003). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. *Multilingual Matters*.

Lander, R. (2023). Entrevista al Director de Aprendizaje de Elementary, Colegio Marymount Medellín.

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.



Un cultivo de palabras El cuento, una herramienta sanadora y terapéutica

Nora Luz Álvarez Gómez

Auxiliar de educación infantil. Instituto Técnico UPB.

Licenciada en Filosofía UPB.

Magíster en Filosofía UPB.

Docente de Ética y Filosofía del Colegio Marymount.

Un cultivo de palabras tiene cada uno en la piel, cada habitante de este planeta es un alfabeto que debe ser aprendido por él y por los otros, es un cuento que espera ser leído, comprendido y compartido y también es un libro de historia, con ilustraciones, mapas, fechas precisas, experiencias límite y situaciones suaves como el abrazo de mamá o el ronronear de un gato. Somos un cultivo de palabras que nos permite la existencia y la proximidad.

La narración oral ha acompañado al hombre desde los primeros vínculos que estableció con sus semejantes y con la realidad física que lo rodeaba, fue la palabra la que hizo que su cerebro se desarrollara y estableciera las conexiones necesarias para su evolución. Si bien algunos animales también tienen lenguaje vocal, el del ser humano tiene una particularidad, y es que es flexible, lo que le permite combinar de múltiples maneras frases, palabras y significados para narrar, para expresar lo que sucede y cómo sucede.

- Incorporating sustainable development into the curriculum: schools can integrate sustainable development concepts into various subjects such as Science, Social Studies, and Language Arts. This will help students understand the importance of sustainability and its impact on their daily lives.

El chismorreo, como bien lo expresa Harari, ha sido clave en nuestra evolución como especie y a la vez permitió que

habitéramos otros espacios más favorecedores para nuestro desarrollo, pues al estar organizados por clanes y saber en quién creer y en quién confiar fue posible salir de África, hacia Australia y luego hacia Europa y allí comenzar una nueva historia como especie, sin embargo no solo el chisme nos llevó hasta allí, sino también y más trascendente aún, la capacidad de imaginar y crear cuentos y mitos sobre entidades que no vemos, olemos, ni hemos tocado. “La característica realmente única de nuestro lenguaje no es la capacidad de transmitir información sobre los hombres y los leones. Mas bien es la capacidad de transmitir información acerca de cosas que no existen en absoluto” (Harari, 2015).

La ficción ocupa un papel fundamental en nuestra vida, porque es la que nos permite transgredir la realidad y comenzar a modificar lo que existe, de ahí que los cuentos, los mitos, las novelas, las narraciones sean trascendentales en la evolución humana y la vez sean una herramienta para enfrentar, comprender y transformar la realidad. ¿Qué sería entonces del hombre sin la palabra, sin aquel diminuto símbolo que todo lo puede, que todo lo contiene? ¿Estaríamos lamiendo algas en alguna cueva? Lo cierto es que sin nuestro cultivo de palabras los verbos, los adjetivos, los nombres, las proposiciones, los adverbios y demás, no existirían y de hecho nosotros tampoco, porque es el lenguaje el que hizo y hace posible nuestra existencia.

Y de esa necesidad trascendente surge el cuento como herramienta para contar lo que sucede y, sobre todo, lo que no sucede, para formar el pensamiento y nutrir nuestra imaginación, para darle sentido a nuestra existencia, para organizar y difundir nuestras ideas. El cuento es la narración que hace posible lo imposible, es quién que conserva el arraigo cultural de un pueblo, es quien transmite la memoria del hombre, es quien logra conectar la realidad con la ficción, es el puente entre lo humano, lo divino y lo mágico. La genialidad del cuento radica en su honda simpleza, en la sencillez con que acoge a todos los seres humanos bajo las mismas líneas y logra hacerlos experimentar la riqueza de la palabra. Los cuentos han acompañado la historia del hombre, le han permitido nutrir su vida, su contexto, le han regalado sueños y han abonado sus esperanzas. Julio Cortázar, lo expresa de la siguiente manera, al comparar la grandeza del cuento, con la magia de la fotografía:

Recortar un fragmento de la realidad, fijándolo, determinando límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia, como una visión dinámica que trasciende espiritualmente el campo abarcado por la cámara (Cortázar, 1970).

El cuento al igual que la fotografía es una ráfaga de luz que se funda en un tiempo determinado, pero que a la vez trasciende la temporalidad y el espacio, y entonces es memoria, movilidad, vínculo, historia, humanidad... relato que acoge al mundo, que le da morada y sentido al hombre, el cuento más que una narración de ficción o de realidad es un regalo atemporal que necesitamos.

Los cuentos han sido testigos silenciosos del trasegar del hombre por el mundo, cada cultura, cada pueblo crea y conserva sus cuentos como parte de su identidad, de su forma de ser en el mundo. A su vez, los cuentos también permiten la sanación del alma, ayudan a elaborar duelos, a superar tristezas y a liberar emociones, de ahí que se puedan pensar como una herramienta sanadora y terapéutica, a través de la cual es posible recuperar el sentido, expresar el dolor y tramitar nuestras más profundas emociones. Como bien lo afirma Lorenzo

Hernández: "El cuento es un espejo del ser humano, no solo de los niños, sino de todas las personas que lo escuchan. A través de los arquetipos, símbolos y personajes que aparecen, la persona va a ver representada todas las preocupaciones y problemas que atañen a su vida" (Torres, 2020).

Aparece entonces, el cuento infantil como aliado fundamental, como recurso que le permite al ser humano, tanto adulto como infante, reconocerse y reconectarse consigo mismo para sanar sus más hondos temores, angustias y tristezas, para expresar sus emociones, para narrar sus miedos, para abrazar sus vacíos. Crecimos escuchando cuentos: Blanca nieves, El patito feo, El gato con botas, Zapatitos rojos, Camuñas, La sirenita, Caperucita Roja, Pinocho, todos ellos con un mensaje fácil de comprender, todos ellos con un personaje que nos identificaba, todos ellos con una historia que contar que se conectaba con la tuya y con la mía, convirtiéndose el cuento en un mapa, en una carta de navegación que puede mostrar la ruta a seguir para darle serenidad al alma, para cohabitar con los problemas de la vida, para darle un norte al ser humano, para desnudar su existencia, para brindar otras alternativas que permitan la calma, la aceptación, el regocijo.

Un cuento, en última instancia, se mueve en ese plano del hombre donde la vida y la expresión escrita de esa vida libran una batalla fraternal, si se me permite el término; y el resultado de esa batalla es el cuento mismo, una síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada, algo así como un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en una permanencia (Cortázar, 1970).

Bibliografía

Cortázar, J. (1970). Algunos aspectos del cuento. *Casa de las Américas*(60).

Harari, Y. N. (2015). *De animales a dioses*. Bogotá: Penguin Random House.

Torres, S. (7 de Diciembre de 2020). *Universidad Pontificia Bolivariana*. Obtenido de Agencia de Noticias UPB: <https://www.upb.edu.co/es/noticias/cuentos-como-terapia-para-sanar-el-alma>



The Role of Memory in the Learning Process

Roderick Lander

Pregrado en ciencias médicas de The University of Glasgow, Reino Unido. Profesional en lenguas de King's College, London. Magister en enseñanza de inglés como segunda lengua de UCL Institute of Education, London. Lower School Learning Director del Colegio Marymount.

Carolina Molina

Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana. Master of Education in Literacy, American College of Education, United States of America. Upper Elementary Self Contained Teacher, Marymount School.



Roddy: Caro, thank you very much for accepting the invitation to have this conversation. I wanted to discuss something with you that we have spoken about several times in meetings, that is the need, or not, for students to learn things by heart. My instinct is that memorizing lists of things is an outdated practice. We are striving to prepare our students for a world of work that is constantly changing and I doubt that they need to have these lists in their heads. They need to know how to find the information and how to be sure it is reliable, but should we really be teaching them explicit grammar rules and long lists of vocabulary? If we want to make our students ready for an ever-changing world, they have to be able to communicate, to collaborate, to be creative and be capable of analysis and critical thinking. I don't see how learning lists by heart helps to fulfill that need.

Caro: Roddy, it is my pleasure. Having this conversation will enrich our practice and will clarify some aspects of memorizing in order to acquire new language, writing and spelling skills, among other aspects related to communication.

In the article *Linguistically informed teaching of spelling: Toward a relational approach*, Hinton & Macken-Horarik (2015) point out that "There are flow-on consequences for children's ability to reflect on lexical and sub lexical structure of words when encoding meaning effectively in writing (i.e. spelling). Helping children attend to the

function of forms within words is a crucial aspect of spelling pedagogy" (p. 61). The study that these two authors performed can help us understand and decide what to memorize and what not to. When students are able to transfer previous knowledge of the English spelling system to their writing practice, learning lists of words seems to be an outdated practice as you mentioned. That is why I truly believe that the awareness of spelling rules makes students more self-sufficient and encourages them to look at the roots or bases of language to make decisions regarding writing and communication processes. The English spelling system can be categorized as simple since the structure of the language can be taught from early ages as we do in Marymount School. To illustrate this, I rely on one of Ron Ellis' conclusions in his article *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*: "Grammar is best taught to learners who have already acquired some ability to use the language (i.e., intermediate level) rather than to complete beginners. However, grammar can be taught through corrective feedback as soon as learners begin to use the language productively" (Ellis, 2006, p. 102).

The importance of memorizing cannot be denied under any circumstances in learning processes, and it is time to dignify this practice in our classrooms. For instance, strategies that aim to gain an overview of words instead of digging deeper into their composition lessen the

memorizing process. "Unfortunately, the LCSWC (Look, Say, Cover, Write and Check) strategy tends to encourage children to 'look at' (rather than 'look inside') whole words. In order to do the latter, children need access to knowledge about morphemes and the important contribution morphemes make to both the form and meaning of words" (Hinton & Macken-Horarik, 2015, p. 62).

On the other hand, a better version of the LCSWC strategy changes the use of memorization in the learning process completely. LFSWC (Look inside the word, Find the morphemes, Say the sounds, Write the morphemes of the word and finally, Check the word) strategy intends to have learners reflecting on the word structure and to do this, they need to use their memory to master knowledge of a few rules rather than long lists of words. Again, we come to the certainty that using direct instruction in language structure ensures learners' success in their writing due to meaningful spelling and deep understanding of rules. Learners should not have to memorize words in order to write and communicate better, but they should be able to recall a rule, a morpheme, suffixes, prefixes, or inflected endings, among others, to produce and understand new vocabulary words. By memorizing these, students will gain independence in their communication skills and won't be afraid to decode unknown words. Some theories show that the understanding of sub lexical structures allows students to master the use of morphemes and phonemes to decompose words and thus understand them (Bransford & Schwartz, 2001, p. 63).

After the intervention described in the article mentioned above in which teachers taught students how to relate base words with prefixes and suffixes, students showed awareness of codes to justify their answers. "These findings suggest it is possible to improve the performance of children's spelling and children's reflections and reasoning about spelling by teaching children explicitly about the relationship between phonemes and morphemes, together" (Hinton & Macken-Horarik, 2015).

The evidence suggests that building spelling code background knowledge leads students to a better understanding of unfamiliar words.

On the other hand, to address your concern about learning words by heart, when it comes to memorizing irregular

verbs in the past tense, I actually support the fact that, sometimes, we need to do so. Irregular verbs don't follow spelling patterns nor codes that could help students to write them correctly and only with constant use, regular writing practice and spelling routines will our students learn how to spell them properly.

Rod Ellis in his article *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective* compares the naturalistic L2 acquisition to direct teaching of specific grammatical structures and shares an interesting result that seems to be far from Douglas Barnes' approach, which suggests that "exploratory talk" and "expressive writing" (Barnes, 1976) comes naturally to learners and systematic language teaching is not necessary. Ellis points out, "These results were interpreted as showing that the acquisitional processes of instructed and naturalistic learning were the same but that instructed learners progressed more rapidly and achieved higher levels of proficiency" (Ellis, 2006, p. 85).

Roddy: OK. You present some convincing evidence that direct instruction about phonetics and the building blocks of words can support students on their way to becoming independent writers. Knowing basic rules allows them to decode a great variety of words they haven't come across before. I'm not against this direct instruction, what I am against is that this knowledge is taught out of context without demonstrating its application. I believe that students really learn when they have to apply the knowledge or skills, not when they memorize them.

Richard E. Mayer, in his article *Rote versus Meaningful Learning* (2009), as well as providing an extensive description of the application of Bloom's Taxonomy in the classroom, makes a distinction between the two concepts of retention and transfer of knowledge which I think can help us in our discussion, "retention requires that students remember what they have learned, whereas transfer requires students not only to remember but also to make sense of and be able to use what they have learned" (p. 226).

Mayer explains that transfer is the key element of meaningful learning and is seen when "students build the knowledge and cognitive processes needed for successful

problem solving” (p. 227). They can then “use that knowledge to solve problems and understand new concepts” as well as “transfer her knowledge to new problems and new learning situations.” (p. 227).

This description seems to me completely aligned with our constructivist view of learning at Marymount as well as our aim for learning processes to be student driven. Students need to be given the opportunity to discover knowledge through active experiences and integrate this with their existing knowledge. I still need to be convinced that learning lists fulfills this need. Mayer contrasts meaningful learning with rote learning which he describes as a process of stockpiling knowledge in students’ memory with no intention of applying the knowledge in some way. I would argue that giving students lists of things to learn, such as irregular verbs, was an example of rote learning, not meaningful learning.

Caro: Actually, Mayer’s theory does not differ much from my point of view. The fact that students must apply knowledge in context for it to be more meaningful does not mean that memory is not important in this process. More than memorizing lists of words, which I only suggest in the case of irregular verbs in the past tense, memorizing morphemes (for example) can free learners to communicate ideas without dictionaries, translators, or glossaries (not that they are not important) and might decrease the time spent in written production. Regarding communication skills, students, through the constant application of grammar rules, decoding words, etc., get to internalize these patterns that end up being mechanical and become the bases that allow them to transfer knowledge and communicate it successfully. Furthermore, the comprehension of direct grammar instruction assures that the student masters the writing process and the language system as well. For instance, when learners start to identify different writing patterns, text types, parameters and author’s purposes, among others, teachers need to encourage students to participate in writing activities that are meaningful and appealing to them, introducing topics that awaken their interest and attention, as a result, teachers will evidence learners writing independently, making efforts to apply patterns by themselves, and eager to show their texts to others either for feedback or to share their interests.

Roddy: I agree with you that the use of knowledge in context is very important and I am convinced by your argument about giving the students the necessary tools, such as knowledge of morphemes, to access a wider vocabulary through direct instruction. What I would conclude then is that the format of this direct instruction must be aligned with our student centered, constructivist, approach. Students should be encouraged to discover this knowledge, for example in texts, it shouldn’t be presented to them in list format. Students should be guided by the teacher to extract the information from texts and organize the information themselves.

Regarding grammar rules, including irregular verbs, I refer back to your quote from Ellis (2006) who states that ‘grammar can be taught through corrective feedback as soon as learners begin to use the language productively’ (p. 102). We must be doing corrective feedback systematically from the first word students produce. The repetitive nature of this feedback is what will ultimately support students to produce accurate language, either in writing, or orally.

Caro: I agree with you, feedback must be all teachers’ main strategy to cause a real impact and give learning deeper meaning.

Roddy: Caro, thank you very much for your clear, concise contribution to this debate. I hope we can continue our conversations in the future. I am sure, as you say at the beginning of the article, that they are very enriching for our practice. Thank you.

Caro: Thanks to you, Roddy. It was a pleasure.

References

Ellis, R. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. TESOL Quarterly, Vol. 40, No. 1 (Mar., 2006), p.83-107

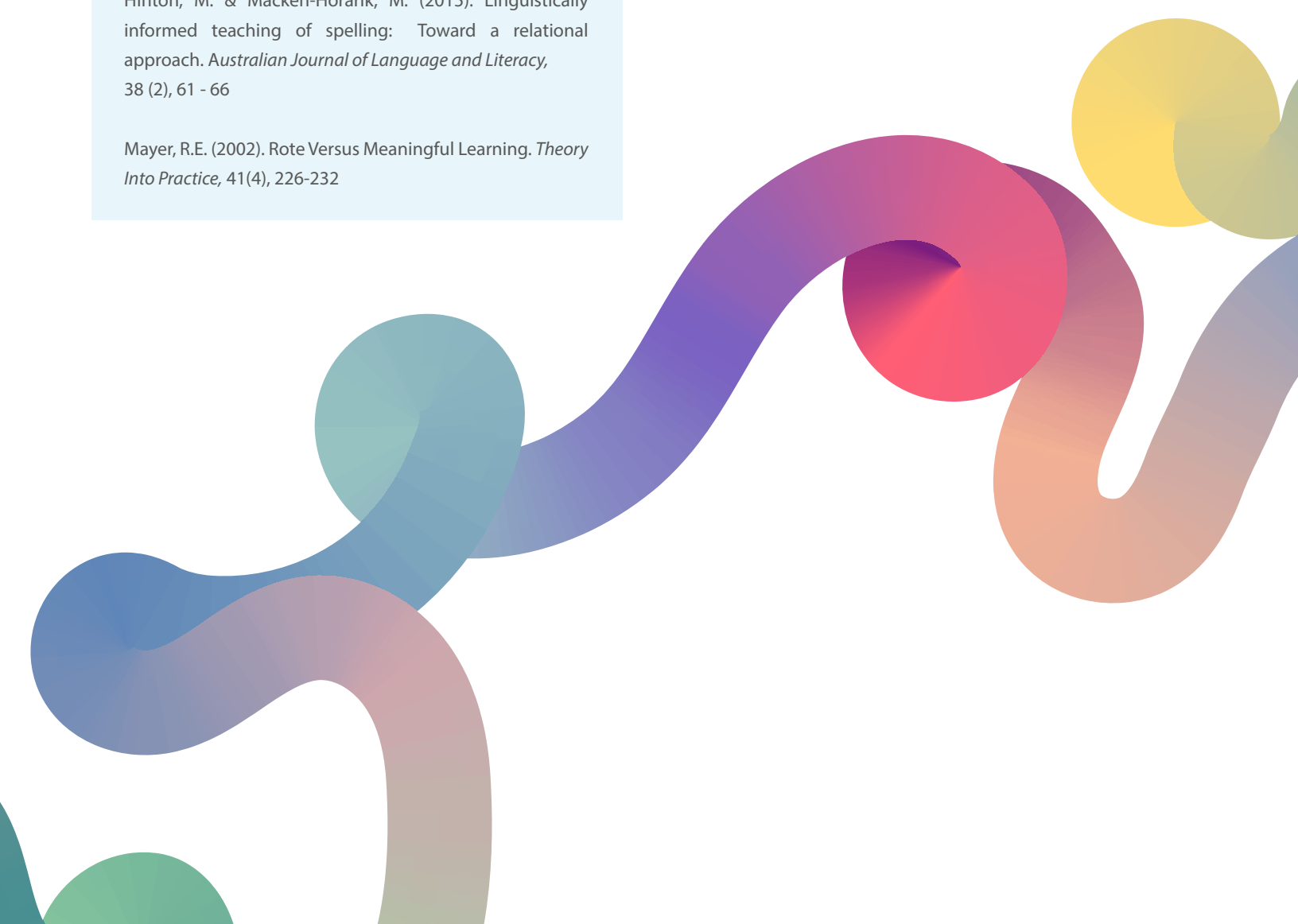
Barnes, D. (1976) From Communication to Curriculum. Harmondsworth: Penguin

Bransford, J.D. & Schwartz, D.L. (2001). Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. *Review of Research in Education*, 3(24), 61–10

Brown, P. C., Roediger III, H. I. & McDaniel, M. A. (2014). *Making it stick: the science of successful learning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Hinton, M. & Macken-Horarik, M. (2015). Linguistically informed teaching of spelling: Toward a relational approach. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38 (2), 61 - 66

Mayer, R.E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232



RD&I MAGAZINE



**El Colegio
de mi vida**

Separata

No.13
June
2023

RD&I
MAGAZINE



El Colegio
de mi vida

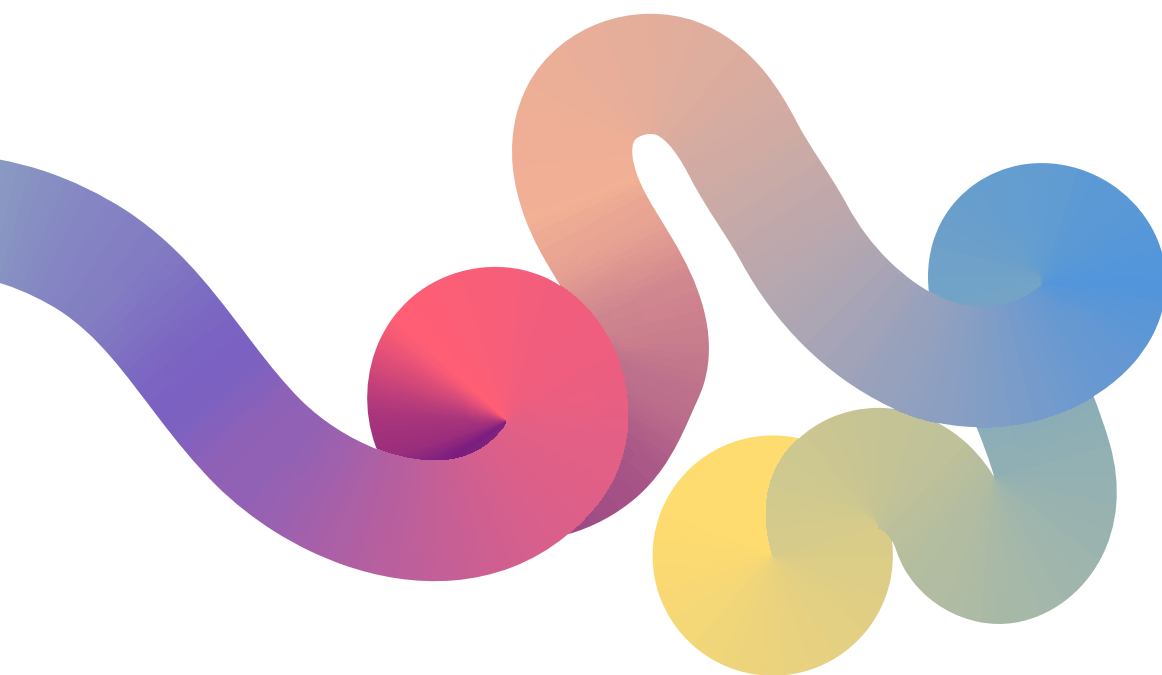
ISSN 2745-1348

Separata Informativa Educación, prácticas actuales

Maestros del Colegio Marymount

Separata

No.13 | **RD&I**
June
2023 | **MAGAZINE**



**El Colegio
de mi vida**

Desempacando Estándares

¿Qué hace al mejor de los mejores?

Ana María Joves y Constanza Castro

Los estándares son metas que tienen como fin dar cuenta de lo que un estudiante debe ser capaz de ser, saber y hacer. Estos permiten alcanzar la calidad partiendo del hecho de que todo niño, adolescente o joven pueda aprender con altos niveles. Además, garantizan equidad y democratizan la educación al establecerse como parámetros nacionales que conllevan a un proceso de rendición de cuentas frente a los resultados. Estos estándares describen, son observables, medibles y van de la mano con procesos de evaluación. No obstante, los estándares pueden generar diversas interpretaciones. Por esta razón, los profesores deben “compartir una comprensión que sea común sobre las metas y el propósito de un estándar” (Lincspring, 2021). Para lograr este objetivo, existe una técnica denominada “desempaquetar” que, como bien lo dice su nombre, consiste en sacar las cosas contenidas en un paquete. Este ejercicio da paso a construir objetivos de aprendizaje concretos.

El proceso de “desempaquetar” o desempacar implica pensar en 5 pasos clave. Estos pasos se pueden plantear a través de interrogantes: 1. ¿Qué necesita comprender el estudiante? 2. ¿Qué necesita saber? 3. ¿Qué necesita ser capaz de hacer? 4. ¿Cómo necesita actuar? 5. ¿Qué necesita sentir, valorar y demostrar? Teniendo esta base, la alineación de metas, planes, metodología, recursos y evaluación adquiere una mayor coherencia.

Atendiendo a la primera pregunta, el profesor debe pensar en los constructos mentales o conceptos que son necesarios para que los estudiantes, más adelante, alcancen la comprensión. Dichos conceptos tienen unas características: transferibles, atemporales, abstractos, transportables y

universales. Con esto en mente, el siguiente paso es pensar en lo que necesitan saber los estudiantes, momento en el que el conocimiento juega un rol complementario. Aquí los hechos, datos e información pasan a enriquecer los conceptos abordados, y estos pueden ser obtenidos de diversas fuentes: maestro, plataformas educativas, documentos en línea, etc. Tener presente que el conocimiento está al alcance de los estudiantes y que ellos cuentan con un sinnúmero de información es importante para evitar caer en imaginarios frente a “el profesor es la fuente de saber”.

El tercer momento da paso a establecer lo que deben ser capaces de hacer los estudiantes en términos de habilidades de pensamiento, a nivel de investigación y comunicación. También hay que trabajar de la mano con el aspecto socioafectivo, y en ese hacer, el niño y adolescente debe potenciar el autocontrol, las relaciones interpersonales e intrapersonales. El siguiente paso es reflexionar sobre la acción, ese actuar de los estudiantes, en donde se trabaja para que ellos lleven a la práctica lo aprendido. La acción, es entonces el resultado del proceso de aprendizaje que puede surgir de manera individual o grupal, y puede tener componentes de responsabilidad social, pues con ella se pretende fomentar la toma de decisiones responsable y adecuada. Es fundamental pensar en la estrategia oportuna que movilice los saberes para que estos sean vivenciales, auténticos y produzca interpretaciones nuevas. Por tal motivo, los docentes deben promover el pensamiento crítico y la reflexión para así generar acciones auténticas, voluntarias, que impliquen compromisos verdaderos con un impacto positivo.

Finalmente, hay que trabajar la quinta clave que atraviesa todo este desempaque y se debe pensar a lo largo del proceso, esta responde al ser. El trabajo en el estudiante como sujeto único, capaz de explorar sus emociones, de fortalecer los valores y los hábitos necesarios para el éxito de su proceso.

¹Licenciada en Educación Preescolar. Magister en Neuropsicología.
²Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Magister en Ciencias de la Educación. Candidata a Magister en Educación para la Innovación y las Ciudadanías.

PAACC*Visualización del PAACC en clase de música*

Docente Fabio Londoño³

Las experiencias más significativas dentro de los procesos de aprendizaje actuales están permeadas por la manera en la que el docente incorpora de forma vivencial y natural el marco o esquema de estrategia denominado PAACC (Personalización, Autogestión, Autonomía, Creatividad y Conectividad). Este marco puede servir como guía para crear relaciones más significativas e interconexiones profundas entre estudiante-profesor, estudiante-estudiante, estudiante-ambiente-contenido. (Bernier, 2023)

Esa cercanía con el estudiante y el lograr conocerle de manera integral es la puerta de acceso al verdadero éxito que todo maestro anhela cosechar, y no se trata de dejar de resolver problemas o de asumir retos que en algunos casos pueden verse como muros inalcanzables de escalar, es poder identificar las estrategias particulares para cada educando. Este proceso de *personalización* facilita la *autogestión* dando un rol activo al estudiante, entregando en sus manos la posibilidad de experimentar y de nadar en el océano del conocimiento, tomado de la mano del maestro como ese salvavidas que acompaña y encamina la ruta segura para flotar o -en muchos casos- sumergirse sin temores en las profundidades del saber, venciendo así los pormenores que siempre estarán asechando.

En este viaje, la *autenticidad* evidencia y monitorea los objetivos alcanzados, entrega una mirada real del punto en que se encuentra el estudiante, compartiendo y liderando entre sus pares lo vivido, además de recibir opiniones y cuestionamientos que fortalecen lo aprendido y lo llevan a no parar de remar, ya que confirmará que no hay un final en el universo investigativo y lo que hoy es una verdad científica y comprobada, mañana podrá ser una hipótesis y un nuevo punto de partida para futuros hallazgos agitando el saber colectivo. Todo este engranaje nunca será exitoso sin los principios de *conectividad* y *creatividad*, los cuales se fortalece desde el crecimiento de habilidades sociales como la cooperación y la empatía, engrandeciendo y dinamizando el verdadero sentido del saber, crecer y ayudar a crecer a otros.

Al momento de direccionar a las estudiantes en proyectos de creación y experimentación con música inédita, ellas toman liderazgo con motivación y curiosidad, bajo

ensayo-error, son autocríticas de su proceso. Cada clase se convierte en un ciclo constante del PAACC, evidenciando los resultados en las diferentes actividades del colegio. Como ejemplo de esta construcción epistemológica tenemos: las misas, eventos en navidad, participación e interdisciplinariedad con otras áreas como lengua castellana, feria STEAM, Copa Seniors, entre otros. La música permea directa o indirectamente la dinámica diaria del colegio.

Diferenciación en el Aula*Un ejemplo de aplicación en matemáticas con las estudiantes del grado noveno del Colegio Marymount de Medellín*

Docente Wilman García Álvarez⁴

Los procesos de formación y consolidación del conocimiento están en un constante devenir, lo cual implica la renovación, adaptación y actualización permanente de los ejercicios de enseñanza que, además, están en relación directa con las particularidades de cada aprendiz, mirándolo como un sujeto complejo y único. En este orden de ideas, pensar y repensar la educación de una forma diferenciada se hace imperativo dentro de una cultura cambiante y multiplicidad de formas de enseñar y aprender. Podemos entender la diferenciación, según lo expresa Hockett (Ministerio de Educación, 2019), como una forma de ver el aula con el objetivo de respetar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y, así, lograr maximizar las capacidades de cada uno de los alumnos para desarrollar una comunidad educativa sólida. La instrucción diferenciada puede centrarse en diversidad de opciones tales como el enfoque, el gusto, el lugar, preferencias, dificultad, entre otros.

En particular, el ejercicio de diferenciación con las estudiantes del grado noveno en matemáticas apunta a la generación de una ruta de aprendizaje, donde la autonomía y el respeto por sus ritmos se fortalecen como pilares fundamentales; todo partiendo de un ambiente de aula sano, pasando por ejercitaciones con niveles de dificultad elegible, acompañadas de estaciones de rotación y llegando a procesos de verificación de aprendizaje diferenciados por niveles de desempeño con fecha consensuada e integrados a procesos formativos con proyectos de aula ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Lo anterior se complementa con herramientas virtuales que priorizan la diferenciación como IXL (programa en línea para

³Licenciado en Música. Magister en Educación.

⁴Licenciado en Matemática y Física. Magister en enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.

potenciar procesos propios de la matemática) y los programas asociados al *Learning Center* como links (programa para estudiantes que requieren apoyo académico) y *skills* (programa para estudiantes con altas capacidades). Durante todo el proceso, se hace recolección y análisis de data, procurando generar indicadores de aprendizaje desde una mirada holística y humana. Los resultados obtenidos dan cuenta de mejoras conceptuales en las estudiantes, apropiación de procesos y algoritmos asociados a las matemáticas, fortalecimiento de competencias, habilidades y destrezas. De modo similar, también hay un acercamiento más tranquilo y eficiente a este campo del conocimiento que para algunas estudiantes está relacionado con la apatía o el temor.

En conclusión, diferenciar en el aula es pertinente y funcional, desde una mirada transversal dentro de las rutas educativas y acompañado de estrategias tradicionales y de enfoque siglo XXI.

La Diferenciación

¿Cómo potenciar el aprendizaje?

Por Milton Silva⁵

Diferenciar surgió como respuesta a la alta dispersión en el nivel de aprendizaje que se estaba presentando en el salón de clase, específicamente, en la unidad de química con el tópico: separación de mezclas. Antes de desarrollar esta actividad, se había realizado una familiarización con los conceptos que las estudiantes necesitaban comprender para el desarrollo de la unidad, y se encontró que varias de ellas ya tenían una comprensión suficiente para utilizarlos en diferentes contextos, mientras que otras estaban todavía esforzándose por entenderlos. Esto condujo a la necesidad de aplicar instrucción diferenciada que permitiera a las estudiantes trabajar actividades de acuerdo con sus necesidades y con las habilidades que habían adquirido hasta ese momento. Para esto se diseñó un trabajo por estaciones que consistía en seis actividades, cada una con un nivel de dificultad diferente: actividad de reflexión, práctica, laboratorio, análisis, reto (escape room), y caso STEM.

Para la aplicación de esta actividad se identificaron tres grupos dentro del salón de clase, grupos acorde a los niveles de comprensión. Dichos grupos fueron separados en la plataforma Schoology utilizando la opción de "grupos por evaluar" con el fin de asignarle tareas individuales. Las actividades fueron fijadas en

línea y cada grupo recibió un trabajo retador que apuntaba al éxito de la tarea, atendiendo a las necesidades previamente establecidas. A las estudiantes se les indicó el tiempo de trabajo y orden determinado por el docente, el objetivo era terminar tres de las tareas asignadas.

Durante la realización de las actividades, las estudiantes se mostraron interesadas y comprometidas; en la evaluación, la mayoría de ellas alcanzó el logro básico de la unidad. Esto permitió ver que la diferenciación da espacio para que cada niña potencie sus habilidades académicas, y procesos asociados al desarrollo socioemocional.

Aprendizaje Basado en Proyectos

Mayra Alejandra Giraldo⁶ y Yeisson Alexis Acevedo Agudelo⁷

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades del siglo XXI en los estudiantes. En esta, la planeación, el diseño y la ejecución de acciones implica poner en juego habilidades de pensamiento, organización, la curiosidad y la búsqueda de alternativas frente a una problemática contextualizada. El ABP traza un camino de tareas para la resolución de un reto a través de la construcción de un producto. En este camino se introducen las TICS, herramientas y tareas puntuales de investigación para la creación y difusión de resultados hacia un público auténtico.

Esta estrategia se apoya en la interacción, la cooperación y la autonomía, y es fundamental preparar a los estudiantes para que adquieran competencias frente a un futuro profesional incierto en el cual puede que su trabajo no se haya inventado aún. De allí que es necesario implementar una educación basada en competencias académicas y afectivas enfrentándolas a la incertidumbre, la experimentación, el intercambio y la creación compartida. El ABP brinda una oportunidad para valorar el "cómo" en lugar del "qué", permitiendo que el estudiante convierta la información en conocimiento y desarrolle habilidades ante una necesidad que captive su interés; el aprendiz representa un sujeto de aprendizaje continuo y no el objeto.

El ABP establece pautas para trabajar la autonomía a través de la experiencia mediante cuatro fases: 1. Activación (conexión intereses-saberes-reto o pregunta problematizadora). 2. Investigación. 3. Construcción del producto (trabajo en equipo, evaluación, creatividad y retroalimentación). 4. Difusión

⁵Biólogo. Tecnólogo en Administración y Finanzas. Magister en Currículo Integrado.

⁶Licenciada en Lengua Inglesa. Candidata a Magister en Innovación Educativa.

⁷Licenciado Física y Matemática. Magister en Matemáticas Aplicadas

(presentación y validación por audiencia real-auténtica). En esta última fase se consolida el aprendizaje ya que el alumno, a partir de su narrativa y su producto, brinda la posibilidad de recibir una evaluación formativa en particular al vincular el error como una oportunidad más de en el proceso.

El ABP en la Práctica

En esta estrategia que usa -como excusa- contenidos de la clase y situaciones del mundo se plantean retos y situaciones contextualizadas para llamar la atención de las estudiantes y apelar por su creatividad en la solución de los problemas planteados. Se comparten los tiempos y estructuras de trabajo, así como las rúbricas que son tenidas en cuenta a lo largo del proceso (evaluación formativa y sumativa). Se construyen equipos de trabajo a partir de las habilidades y competencias de las estudiantes. Durante las clases se brindan espacios teóricos, de ejercitación y de construcción de producto.

Poner en práctica un reto de ABP requiere un entrenamiento previo en el trabajo en equipos, el desempeño de roles para la consecución de objetivos y la solución de conflictos entre compañeros. En su puesta en marcha, las estudiantes han manifestado lo difícil que es, en ocasiones, llegar a acuerdos, y la importancia de escuchar las ideas de los demás. Sin embargo, ellas se encuentran dispuestas a afrontar los retos con herramientas de las que se han apropiado con el fin de alcanzar sus objetivos. Esto ha incentivado el compromiso, la dedicación y el esfuerzo; además, conecta las temáticas de la clase con situaciones reales y potencia la creatividad y el desarrollo de habilidades propias del siglo XXI.

El ABP en el aula de clase ha permitido tener un espacio para generar ideas originales y auténticas; también la presentación de los productos finales brinda una validación social, solidifica aprendizajes, da espacio para aprender del error cuando las cosas no salen bien y, finalmente, produce alegría al ver el resultado.

Le rôle de l'enseignant dans la résolution de défis pédagogiques de ses apprenants

Une expérience du français et de la biologie

Français

Por Camille Zuiderduijn⁸

L'enseignement dit du 21^{ème} siècle propose une

dynamique et une relation totalement différente entre enseignement/apprentissage à celle que nous avons pu connaître sur le banc de nos écoles du siècle dernier. Faire partie d'une communauté d'apprentissage du 21^{ème} siècle demande une réévaluation du rôle, aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant. En effet, l'enseignant ne peut plus être le seul dépositaire des connaissances et d'un savoir fermé. Au contraire, l'enseignant ne doit plus privilégier les réponses mais doit s'efforcer de questionner et d'accompagner ses élèves pour que leur niveau de performance devienne de plus en plus élevé, les initier au défi. Il devient un compagnon de l'apprenant sur son chemin de formation, qui sera parsemé de surprises et de difficultés, de défis, et de surcroît de réalisations et d'apprentissages.

Rompre ce paradigme de la manière dont on m'a éduqué n'a bien évidemment pas été un parcours sans difficultés ni remises en question. Je dirais que ce processus de transformation de mon agir professoral a été marqué par différentes étapes, de l'acceptation à l'appropriation. Le premier et le plus grand changement a été de donner à mes étudiantes voix et vote sur leur classe, à travers des projets adaptables à leurs intérêts personnels et permettant de les préparer à leur future carrière à travers des parcours d'apprentissage personnalisés. Dans la classe de 10^{ème}, par exemple, les élèves de la deuxième période sont invitées à réaliser un projet final dans lequel elles doivent créer une entreprise innovante en fonction de leur vocation professionnelle (médecine, commerce, etc.). Ce type de projet a un impact majeur sur l'apprentissage des élèves, non seulement parce qu'elles développent leurs compétences linguistiques du français et les compétences nécessaires au 21^{ème} siècle (créativité, leadership, travail en équipe, etc.), mais aussi parce que l'apprentissage découle de leur propre motivation et intérêt. Le but premier n'est plus d'apprendre le français : le français devient un outil qui leur permet d'apprendre et de développer les compétences qui leur seront nécessaires pour leur avenir.

Biología

Docente Milena Pemberthy⁹

En línea con las anotaciones de Camille frente al cambio que implica ser un docente solucionador de retos pedagógicos, la experiencia llevada a cabo en el aula desde

⁸Máster 2 en Enseñanza del Francés como Segunda Lengua

⁹Bióloga. Especialista en Educación Mediada por las TICs. Candidata a Magister en Educación.

biología fue pensada con el propósito de empezar a identificar en las estudiantes la manera más apropiada en la que ellas pueden comprender conceptos y temáticas, y, por ende, aprender, esto basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Como docente en el aula y como solucionadora de problemas pedagógicos dentro de ella, este es un asunto de importancia a resolver, ya que el aprendizaje significativo y eficaz debe ser una prioridad.

La actividad que se ha puesto en marcha, generalmente, se divide en dos partes. Para esta aplicación, la primera parte se centró en la conceptualización y diálogo con las estudiantes sobre el concepto seleccionado a trabajar, la función que cumple y clasificaciones de este; en un segundo momento, las estudiantes -organizadas en equipos- tiene la oportunidad de rotar por diferentes “estaciones” en las cuales dan respuesta a una misma pregunta de nivel complejo por medio de variadas estrategias, entre ellas, diseñar un tweet (relacionado con una inteligencia/componente lingüístico), inventar una caricatura (relacionada con una inteligencia/componente visual-espacial) y crear una canción (relacionada con una inteligencia/componente musical). El trabajo en equipo da paso para que, entre ellas, la inteligencia/componente intrapersonal se potencie al establecer roles y compromisos. Al finalizar la experiencia, se brinda una serie de preguntas socioafectivas en donde las estudiantes, de manera individual, tienen la posibilidad de expresar con cuál estación se sintió mejor y por qué.

Con esta actividad es posible empezar a identificar en ellas sus puntos fuertes, en qué se sienten más seguras trabajando e investigando, y de qué manera son capaces de comprender e interiorizar los conceptos para luego aplicarlos de la forma más práctica posible. Es clave señalar que, durante todo el proceso, el docente está atento a orientar a las estudiantes, observar sus procesos y seguir enriqueciendo la información que posee de cada niña. El seguimiento también permite atender asuntos, no solo académicos, sino aquellos relacionados con las dinámicas sociales, aspecto relevante en la formación humana.

Blended learning/Aprendizaje Combinado

Por Ana Catalina Granada¹⁰ y Adriana López¹¹

Blended learning means active engagement online and active engagement in the classroom. Its purpose is to enable

and make differentiation instruction more accessible through small groups. Promotes a flexible environment and students more engaged and motivated, through inquiry and curiosity.

Teachers need to identify what intentions they bring to this lesson and then select a model. Additionally, fosters critical thinking and students’ autonomous work.

There are four models:

1. Whole-group rotation: Students move synchronously in a full group between face-to-face and digital learning.
2. Station rotation: Small groups move through learning stations that include at least one digital station and one offline station.
3. Flipped-classroom: Students watch or listen to direct instruction digitally. Face-to-face time is used for collaboration, problem-solving, hands-on learning, and formative instruction.
4. Playlist model: Students move through a list of learning activities asynchronously and in the order they choose. There is synchronous learning time also built in for learning together.

Here we would like to share some tips for teachers to incorporate this model in their classrooms.

- Let students have some control over the pace and place of their learning.
- Maximize students' interaction with each other: share, discuss, compare, explain, and summarize.
- Use online tools to increase exposure to knowledge, diversify instruction, and foster reading and research skills.
- Engaging students should be one of our main goals: choice, variety, challenges, and collaboration.
- Always make room for feedback.
- Provide support to different levels and provide one-on-one support.
- Observe, analyze, adapt, and adjust.
- Get closer to your students. Make time to get to know them better.
- Let students have an active role as generators of information.
- No need to start from scratch: Flipped the classroom.
- Incorporate movement in your classroom.

Evaluación Formativa: Un reto para la educación del siglo XXI

El proceso de la evaluación formativa en los grados de primero y segundo

Por Sonia Restrepo¹² y Xiomara Morales¹³

¹⁰Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Magister en Hermenéutica Literaria.

¹¹Traductora simultánea (inglés, francés, español). Magister en procesos de Aprendizaje de la Segunda Lengua.

¹²Licenciada en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Magister en Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil y Primaria.

¹³Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Inglés. Magister en Educación Bilingüe.

Ante la necesidad de evaluar el desarrollo de competencias más que los resultados finales relacionados con temas específicos, surge la evaluación formativa como herramienta que permite a los estudiantes concientizarse de su propio proceso de aprendizaje y de las metas que deben alcanzar. Esta evaluación, al ser un proceso continuo, posibilita que ellos experimenten crecimiento durante un periodo de tiempo. De esta manera, se logra que el proceso evaluativo sea más consciente y autónomo debido a que los estudiantes tienen claridad acerca del camino que deben seguir para potencializar fortalezas e identificar oportunidades de mejora. Este es precisamente uno de los propósitos más importantes de la evaluación formativa porque proporciona información y datos para hacer ajustes y mejoras en el camino, atendiendo a las necesidades particulares y grupales de los estudiantes.

Los maestros estamos llamados a repensar nuestros métodos para evaluar a los estudiantes enfocándonos en la retroalimentación, de modo que ellos sientan motivación para asumir retos durante su proceso de aprendizaje. Vale la pena mencionar que, aplicar metodologías como el aprendizaje combinado, permite que la evaluación formativa se implemente de manera más natural en el aula pues estas son centradas en el estudiante y posibilitan que el aprendizaje sea significativo para cada uno según su nivel de desempeño, ritmo de aprendizaje, habilidades e intereses. Desde la práctica de este ejercicio, la evaluación formativa ha permitido que las estudiantes se apropien de su proceso, tengan claridad sobre las metas por alcanzar, identifiquen sus fortalezas y oportunidades de mejora, y trabajen en diversas formas de alcanzar los desempeños. Este ejercicio también potencia la autonomía, la motivación para avanzar y el compromiso.

Estamos llamados a trabajar en la evaluación formativa para brindar a nuestras estudiantes oportunidades de éxito.

Referencias Bibliográficas

Bernier, J. (2023). Aprovechando el PAACC para construir relaciones más significativas. Lincspring.

Erickson, H.L., & Lanning, L. A. (2013). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Corwin Press.

Lincspring (2021). The Learning Innovation Catalyst.

Lincspring. (2020). Introducción Aprendizaje Basado en Proyectos. Fases de un proyecto ABP.

Lincspring (2023) *Blended Learning Models Overview*. Learning Innovation Catalyst. <https://app.lincspring.com/app/search?q=blended%20learning>

Ministerio de Educación. (2019, 26 julio). LA DIFERENCIACIÓN: UN MODELO PRÁCTICO EN EL AULA. Revista de Educación.

<http://www.revistadeeducacion.cl/la-diferenciacion-un-modelo-practico-en-el-aula>

Weber, K. (2018). *Why Make the Shift: How I Reimagined My Job of Being a Teacher*. <https://blog.linclearning.com/why-make-the-shift>

RD&I MAGAZINE



**El Colegio
de mi vida**