

 EN ESPAÑOL

RIELEC 2019

Simposio Internacional de Educación

NEW HAVEN, USA

Pedagogía Creatividad & Sanación

24/26
OCTUBRE

SOUTHERN CONNECTICUT STATE UNIVERSITY
NEW HAVEN, CONNECTICUT, USA



Baruch
COLLEGE



Informes e Inscripciones en: redipe.org/new-haven-2019

Título original

Libro de investigación. Pedagogía, Creatividad y Sanación. Rielec 2019

La Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe

Nodo Educación, Lengua y Cultura, RIELEC

24/26 de octubre de 2019,

Southern Connecticut State University (USA)

SELLO Editorial

Editorial Redipe Capítulo New York, Estados Unidos – **Southern Connecticut State University (USA), Baruch College The City University of New York, CUNY (USA)**

New haven, Octubre 25 de 2019.

Varios Autores

ISBN 978-1- 951198-04-6

Primera Edición, octubre de 2019

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial

Ph. D Marianela Medrano CPT, LPC. Escritora y Consejera Profesional.

Ph.D. Resha Cardone, Ph.D. Chair Department of World Languages and Literatures of Southern Connecticut State University (USA).

Ph.D. Sobeira Latorre, Profesora de Español, Southern Connecticut State University (USA).

Ph. D. Wayne Finke, The City University of New York (CUNY), USA

Ph.D. Carlos Torre, Educación, Southern Connecticut State University (USA)

MS. Clara Mena, Centro De Educación y Servicio Estudiantil, Gateway Community College

MS. Licella Arboleda, MS, NCC, LPC – Consejera Salud Mental. Gateway Community College

Lidia Ester Cuba Vega, Facultad de Español, Universidad de La Habana, Cuba

Pedro Ortega Ruiz, Ph D. Pedagogo español, Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Ph D. Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica

Carlos Arboleda A. Ph D. Investigador Southern Connecticut State University (USA), Coordinador Rielec – Redipe EE UU

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección Redipe. Profesor Universidad ICESI

CONTENIDO

PRÓLOGO

GENERALIDADES

CAPÍTULOS

1. EL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Anna Maria Nicolosi, Instituto de Instrucción Superior, Italia. Doctorado educación Universidad Autónoma de Madrid, España 10

2. PERTINENCIA DE LOS ESTUDIOS GLOTOPOLÍTICOS EN COLOMBIA

Mireya Cisneros Estupiñán, Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira Miguel Ángel Mahecha Bermúdez, Profesor de la Universidad Surcolombiana24

3. LA CREATIVIDAD EN UN PROYECTO DE CIENCIAS EN UNA TELESECUNDARIA DEL ESTADO DE GUERRERO, MÉXICO

Ailsa Casiano González, Elinaim Cuicas Abadiano. Technical University of Cotopaxi, Ecuador46

4. LA PEDAGOGÍA PESTALOZZIANA EN LOS TEXTOS ESCOLARES: UN EJEMPLO DE ARTICULACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS RURALES Y EL CONOCIMIENTO GEOMÉTRICO. REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Fredy Alejandro Barbosa Meléndez, Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas 58

5. NIVEL DE VOCABULARIO Y REPERTORIO LÉXICO EN TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS

Rodrigo Tovar-Viera, Technical University of Cotopaxi, Ecuador Edison Velasco Benavides, CEC Educational Institution, Ecuador66

6. LA POESÍA DE ANÍBAL ARIAS, O LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD ENUNCIATIVA POÉTICA ANTIAUTORITARIA Y RENOVADORA

Carlos Arturo Arboleda. Profesor Emérito Southern Connecticut State University (USA) 96

7. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2 AD ADULTI STRANIERI

Dra. Anna Maria Nicolosi, Italia, Universidad Autónoma de Madrid, España102

8. LEYENDO TU MAESTRO TE ACERCAS AL CONOCIMIENTO “LAS PREGUNTAS SON RESPUESTAS”

Germán Trujillo Martínez, Universidad Minuto de Dios Buga- Colombia, RectorInstitucion educativa La Magdalena, Guadalajara de Buga, Colombia

.....115

9. REFLEXIONES Relatoría pos-simposio
REFLEXIONES DE LA CONFERENCIA DEL DR. JULIO CESAR ARBOLEDA
“EDUCACIÓN, COMPRENSIÓN Y PROYECTOS DE VIDA” Hacia una
pedagogía comprensivo edificadora
Mtra. Silvia Orfelina Vazquez Paz, Universidad Pedagógica Nacional – México
.....123

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con **Southern Connecticut State University** (USA) y **The City University of New York, Baruch College**, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al ***Simposio Internacional RIELEC: PEDAGOGÍA, SANACIÓN Y CREATIVIDAD***, organizado por Redipe en alianza con **aquellas**, y desarrollado en las instalaciones de SCSU, en New Haven, los días 24/26 de octubre de 2019.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Carlos Arboleda Aparicio

Presidente de Redipe en EE UU, Profesor Emérito SCSU

Julio César Arboleda, Ph D

Director Redipe

direccion@redipe.org

GENERALIDADES



EN ESPAÑOL

RIELEC 2019
Simposio Internacional de Educación
NEW HAVEN, USA

**Pedagogía
Creatividad
& Sanación**

24/26 SOUTHERN CONNECTICUT STATE UNIVERSITY
OCTUBRE NEW HAVEN, CONNECTICUT, USA

Gateway Community College Baruch COLLEGE Southern Connecticut State University redipe

Informes e inscripciones en: redipe.org/new-haven-2019

La Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE
Nodo Educación, Lengua y Cultura, RIELEC
Southern Connecticut State University (USA)
Baruch College The City University of New York, CUNY (USA)

IV SIMPOSIO INTERNACIONAL RIELEC 2019
Pedagogía, Creatividad y Sanación

*“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques,
perspectivas, estrategias y metodologías”*

La sesión presencial se hará el día 25 de octubre
Los otros días se exhiben videoponencias en la página de Redipe (No presencial).

Lugar:
Southern Connecticut State University
501 Crescent Street, Morrill Hall (MO-108), New Haven, Connecticut (06515), USA

El evento será en **Español** (Quienes deseen exponer o intervienen en inglés o en portugués)
Deriva un libro con ISBN Editorial Redipe- instituciones convocantes (2019), cuyos textos de
conferencia y ponencias figuran como capítulos.

Apoyan:

Southern Connecticut State University, New Haven, CT, CUNY (N. Y.), The City University of New York - Universidad Israel (Ecuador), Universidad Autónoma de Madrid; Universidad Complutense de Madrid; UNACH; Maestría y Doctorado Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) - Universidad Católica del Maule (Chile), Universidad de Guadalajara, CIHCyTAL , UABC; RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI. Otras.

DIRIGIDO A

Docentes, estudiantes, directivos, pares académicos y agentes de todos los niveles, áreas y ámbitos de la educación, e interesados.

PROPÓSITOS

Intercambiar reflexiones, experiencias, proyectos, modelos, programas en torno al papel que juegan la educación, la creatividad, las expresiones artístico- literarias y las ciencias humanas en el buen vivir y en la formación de mejores seres humanos.

COORDINADORES:

Ph.D. Carlos Arboleda Aparicio, Profesor Emérito, Southern Connecticut State University (USA)

COMITÉ ACADÉMICO

Ph. D Marianela Medrano CPT, LPC. Escritora y Consejera Profesional.

Ph.D. Resha Cardone, Ph.D. Chair Department of World Languages and Literatures of Southern Connecticut State University (USA).

Ph.D. Sobeira Latorre, Profesora de Español, Southern Connecticut State University (USA).

Ph. D. Wayne Finke, The City University of New York (CUNY), USA

Ph.D. Carlos Torre, Educación, Southern Connecticut State University (USA)

MS. Clara Mena, Centro De Educación y Servicio Estudiantil, Gateway Community College

MS. Licella Arboleda, MS, NCC, LPC – Consejera Salud Mental. Gateway Community College

COMITÉ DE CALIDAD REDIPE

Ph.D. **Pedro Ortega Ruiz**, Ph.D. Pedagogía de la Alteridad (Ripal)

Ph.D. **José Manuel Touriñán**, Ph.D. Universidad de Santiago de Compostela- RIPEME

Ph.D. **Agustín De La Herrán Gascón**, Ph.D. Universidad Autónoma de Madrid- Pedagogía radical e inclusiva (PRAI)

Ph.D. **Manuel Salamanca López**, Investigador Universidad Complutense de Madrid

Ph.D. **Julio César Arboleda**, Dirección Redipe.

SESIÓN PRESENCIAL 25 DE OCTUBRE DE 2019

8:00- 9:00 ACREDITACIÓN/ RECEPCIÓN

9:00 – 9:30 Apertura del Simposio

9:30 Conferencia central: *Literatura y sanación: una escalera hacia el desarrollo de una conciencia plena*

Ph.D. Marianela Medrano CPT, LPC. Escritora y Consejera Profesional.

Diálogo

10:15 RECESO

10:40 PONENCIAS

10:40 – 11:00 ***La creatividad en un proyecto de ciencias en una telesecundaria del Estado de Guerrero, México***

Ailsa Casiano González, Elinaim Cuicas Abadiano, Universidad Pedagógica Nacional - México

11:00– 11:20 ***“Pertinencia de los estudios glotopolíticos en la formación de docentes de lengua.”***

Mireya Cisneros Estupiñán, Ph D, Coordinadora Maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

11:20. **RECESO**

11:40 – 12:00: **Buen humor en el aula universitaria**

Edison Zambrano Cedeño, Ph. D. Universidad Técnica de Manabí – Ecuador

12:00 - 12:20 **Creatividad e imaginación en el aula, metáforas que inspiran**

Clarena Muñoz, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

12:20- 1:00 Conferencia / Curso Internacional

Educación y proyectos de vida: reflexiones y estrategias curriculares

Julio César Arboleda, Grupo de investigación Redipe: Educación, epistemología y diversidad

1:00- 2.30 RECESO

2:30- 2:50 **“Comunicando al mundo en la era de la globalización a través del aprendizaje telecolaborativo e intercultural de lenguas”**

Dory Elizabeth Niño López - Daniel Felipe Ayala – Universidad de Caldas

2:50- 3:10 **Resignificación del lugar del padre y el ejercicio de la paternidad en los procesos de crianza y cuidado de los hijos e hijas**

Natalia Palacios Mazabel, Ciencias de la educación, Universidad Minuto de Dios, Buga, Colombia

3:10- 3:30 **El impacto de las prácticas de liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes**

Anna Maria Nicolosi, Instituto de Instrucción Superior, Italia. Doctorado educación Universidad Autónoma de Madrid, España

RECESO

3:50- 4:10 **Demystifying the Immigration Law: Implications for Practice.**

Valbona Karanxha, Ed.D., USA. Western Connecticut State University.

4:10 – 4:30 **Aprendiendo a facilitar la sanación con nuestros confinados (prisioneros)**

Carlos Torre, Ph.D., USA. Southern Connecticut State University.

4:30 – 4:50 **Cómo la discriminación no debe detener al empoderamiento de la mujer latina.**

Marnory Donian Hawes, MA. Candidate, USA. Southern Connecticut State University.

5:10 - 5:25 **Lanzamiento Libro y Ponencia** de la Dra. **Anna Maria Nicolosi, Italia.** Doctorado Educación Universidad Autónoma de Madrid, España

- Libro: *“L’insegnamento dell’italiano come L2 ad adulti stranieri.. Una ricerca di campo in una scuola per adulti (Editorial Redipe, 2019).*

- Ponencia: **L’insegnamento dell’italiano come L2 ad adulti stranieri**

- **Lanzamiento libro y Ponencia** del Dr. Carlos Arboleda A. Ph. D. Profesor Emérito Southern Connecticut State University

- Ponencia: **La poesía de Anibal Arias, o la construcción de una identidad enunciativa poética antiautoritaria y renovadora**

5:25- 5:40 Plenaria- Entrega de distinciones y certificaciones

Cierre.

VIDEOGRABACIONES / NO PRESENCIAL

- **Leyendo tu maestro te acercas al conocimiento. Las preguntas son respuestas”**

<https://www.youtube.com/watch?v=JpiFHzFqqas&feature=youtu.be>

German Trujillo Martínez

Rector Institución Educativa La Magdalena

Docente Universidad Minuto de Dios , CED Centro de Educación para el Desarrollo-
Guadalajara de Buga, Colombia

- ***La pedagogía pestalozziana en los textos escolares: Un ejemplo de articulación entre las prácticas rurales y el conocimiento geométrico. Reporte de investigación***
Fredy Alejandro Barbosa Meléndez, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- ***La investigación pedagógica como generador de espacios sociales y abiertos en la gestión del conocimiento***
Janeth Patricia Gomez De Castro- Melisa Andrea Babilonia Trujillo- Nelson Figueroa Mendoza- Jose Fernando Acosta Lopez. Universidad del Sinú
- ***Estilos de aprendizaje en docentes universitarios frente al contexto de pedagogías innovadoras en la ciudad de montería, Colombia***

Nelson Figueroa Mendoza, Universidad del Sinú

- ***Vocabulary knowledge and lexical profile in English-written texts***
<https://youtu.be/C6U8rIGjQQ0>
Rodrigo Tovar-Viera
Technical University of Cotopaxi, Ecuador
- ***Introducción a la Pedagogía Comprensivo edificadora***
<https://youtu.be/dCU-Mkcn7Sk>
Julio César Arboleda (Redipe)

INFORME, RECEPCIÓN E INSCRIPCIONES

simposio@redipe.org, direccion@redipe.org

www.redipe.org

Visítanos en www.facebook.com/redipe y www.twitter.com/redipe

EL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Anna Maria Nicolosi

Instituto de Instrucción Superior, Italia. Doctorado educación Universidad Autónoma de Madrid, España
annamaria.nicolosi@yahoo.it

Resumen

Está ampliamente reconocido que la cualidad del liderazgo es uno de los principales elementos de éxito escolar y que los líderes tienen un significativo y positivo impacto sobre los resultados de los estudiantes. Al mismo tiempo se sabe que los diferentes estilos de liderazgo y las prácticas desarrolladas pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo se sabe poco de como los dirigentes utilizan su tiempo laboral, de como actúan en su día a día y de como existe una amplia variabilidad entre las actividades que ellos desarrollan.

El objetivo de este estudio es examinar como en escuelas similares por tipología y contexto ambiental, pero en diferentes países como Italia y España las prácticas de los directores escolares inciden de forma variada e influyen en el aprendizaje de los alumnos.

Desde el punto de vista metodológico, las prácticas se estudian elaborando entrevistas o cuestionarios dirigidos a directores y docentes. Por otro lado, a través de los estudios de caso esta investigación se localiza en la cantidad de tiempo que los directores dedican a diferentes actividades durante una jornada de trabajo típica y al estilo de liderazgo que se manifiesta a través de estas acciones. En fin, los *focus groups* dirigidos a los docentes sirven para extraer información útil para trazar un posible perfil del directivo más incisivo en términos de resultado escolares.

Los primeros resultados de esta investigación ya nos muestran que el impacto de los directores en el aprendizaje de los estudiantes es, en la mayor parte de

los casos, indirecto y que el trabajo de los mismos, independientemente del país en el que lo estemos observando, esta sometido a continuas interrupciones. Este elemento de similitud entre el trabajo de los directores nos lleva a una importante conclusión que, pese a que la calidad del liderazgo es la que marca la diferencia en términos de resultados escolares, estos mismos resultados están influidos por numerosos otros factores que escapan al control directo del líder.

1. Introduzione e sfondo teorico di riferimento

La leadership è comunemente associata con la capacità di esercitare influenza. Tale influenza ha tre diverse origini: la ragionevole autorità formale, l'attrazione per una o più delle sue qualità, il possesso di rilevanti competenze. Ma la leadership, per sua natura, non è solo questo. Infatti, nel caso della leadership del dirigente scolastico le competenze, le abilità, le idee, le strategie, la personalità o il carattere sono risorse di influenza aperte e condivise con tutti. (Robinson, 2011). È di questo framework che il leader di scuola, quale 'istituzione professionale dell'educazione' (Herrán, 2017), ha bisogno per migliorare i risultati degli studenti in termini di apprendimento (leadership distribuita).

Premesso che, in questo lavoro tutte le volte che si parlerà di apprendimento ci si riferirà, come osserva Herrán (2017), 'ad un apprendimento formativo, ad un apprendimento educativo, all'educazione o alla formazione', fondamentale per il dirigente scolastico diventa la conoscenza di alcuni modelli di apprendimento che vedono oggi la dominanza del concetto socio-costruttivista, nel quale l'apprendimento è formato dal contesto in cui viene situato ed è attivamente costruito attraverso la negoziazione sociale con gli altri.

Allo stesso tempo, l'apprendimento non avviene soltanto all'interno della classe ma anche a casa, durante l'attività sportiva, ai musei (apprendimento di tipo non formale), e a volte implicitamente e senza sforzo (apprendimento di tipo informale). Ultimamente, piuttosto che le conoscenze disciplinari, è diventata prioritaria l'acquisizione di competenze flessibili che sono in continuo cambiamento e che si espandono lungo l'intero arco della vita, (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Ovvero una 'formazione basata sulla coscienza durante il percorso della vita', piuttosto che l'insufficiente 'apprendimento per tutta la vita' (*long life learning*) (Herrán, 2017).

La ricerca internazionale offre evidenze convergenti in merito al ruolo dei dirigenti scolastici come leader per l'apprendimento. I dirigenti scolastici possono rappresentare la figura singolarmente più importante all'interno dei sistemi educativi per promuovere il miglioramento scolastico e l'efficacia delle scuole

(Leithwood & Riehl, 2003; Scheerens, 2012; Hallinger, 2011; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

In molti sistemi scolastici ufficiali a livello mondiale si è concordi nel definire cruciale la leadership scolastica sui risultati e che questa sta crescendo di importanza nelle ultime decadi. Essa non è solamente un problema di risorse umane, ma è un problema strategico e un'alta priorità (Singapore). Si sa che "la leadership scolastica è seconda solo all'insegnante come influenza sull'apprendimento degli studenti". La stessa Ofsted in Inghilterra ha dimostrato che esiste una robusta e significativa correlazione tra una buona leadership e un buon livello di apprendimento degli studenti e viceversa tra una cattiva leadership e uno scarso rendimento degli alunni. In Nord America un largo numero di ricerche hanno evidenziato che la leadership scolastica influenza la performance più di qualsiasi altra variabile ad eccezione del background socio-economico e della qualità dell'insegnamento. Le ricerche TALIS dell'OECD condotte su ventitré paesi hanno scoperto che una migliore formazione della leadership produce una serie di benefici positivi. Una ricerca di James Tooley in alcune scuole private dell'India, della Nigeria, del Ghana, del Kenia e di altri paesi, hanno mostrato che, più degli input scolastici e del contesto, l'apprendimento dipende da un determinato e responsabile leader scolastico (Barber, Whelan, Clark, 2010).

Nonostante esista una ricca e variegata letteratura internazionale sullo studio della leadership per l'apprendimento, come evidenzia il Prof. Paletta, soprattutto in paesi come il Regno Unito e il Nord America (Marks & Printy, 2003; Marzano *et al.*, 2005; Ross & Gray, 2006; Supovitz *et al.*, 2010; Day & Sammons, 2013; Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood & Mascall, 2008; Heck & Hallinger, 2009; Louis *et al.*, 2010; Bryk *et al.*, 2010, Sebastian & Allensworth, 2012); l'Olanda (Witziers *et al.*, 2003; Opdenakker & Van Damme, 2007; De Mayer *et al.* 2007; Thoonen *et al.*, 2011; Ten Bruggencate *et al.*, 2010); e alcuni studi originali in Spagna (Martin *et al.*, 2008), Francia (Grisay, 1995) e soprattutto Cipro (Creemers & Kyriakides, 2010; Kythreotis *et al.*, 2010), la ricerca sulla leadership per l'apprendimento a livello nazionale (Italia) continua ad essere priva di robuste

evidenze quantitative. Tra queste si annovera quella realizzata dal Centro di Formazione insegnanti di Rovereto e l'IPRASE che hanno avviato iniziative di sensibilizzazione e di sviluppo professionale per la dirigenza, volte a collegare in modo più esplicito la gestione della singola scuola ai livelli di apprendimento degli studenti.

Negli anni 2010-2013 è stato realizzato il Progetto "LpA -Leadership per l'Apprendimento", in cui sono stati condotti alcuni approfondimenti esplorativi su elementi di innovazione rispetto ad aree tematiche specifiche: la corresponsabilità educativa, il presidio della didattica, il valore aggiunto, il rapporto scuola-territorio e la comunità professionale dei docenti. L'orizzonte di riferimento non era solo provinciale, ma di carattere internazionale, con il coinvolgimento di diverse significative Istituzioni, tra le quali: l'OECD-CERI, il *National College for School Leadership*, il CITO, il *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. I principali esiti del progetto sono stati pubblicati nel volume "Leadership per l'Apprendimento", edito dal Centro di Formazione Insegnanti di Rovereto.

In seguito, nel biennio 2013-2015, IPRASE ha realizzato il percorso di ricerca azione "Leadership e processi di miglioramento delle scuole", in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Aziendali dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, che ha coinvolto 46 dirigenti di scuole e di istituti di formazione professionale e il corpo docente di 47 scuole. Il focus del percorso ha riguardato l'analisi approfondita delle pratiche di leadership nel contesto reale delle scuole della regione Trentino, da cui è derivato il reale e potenziale significato delle azioni del dirigente scolastico. Da questo intenso lavoro, si è confermata la possibilità di un'esistenza di leadership per l'apprendimento e di conseguenza di una sua influenza sugli apprendimenti degli studenti. Nel 2014, in stretta continuità con le iniziative formative avviate sul tema della leadership per l'apprendimento, IPRASE ha promosso un progetto di ricerca dal titolo: "Leadership e processi di miglioramento nelle scuole". Il programma aveva posto al centro il dirigente scolastico quale agente di cambiamento organizzativo e promotore della qualità dell'insegnamento (Paletta, 2015).

Ma mentre non vi sono dubbi, sia dal punto di vista internazionale che nazionale, sul fatto che un'efficace leadership educativa "fa la differenza" nel miglioramento dell'apprendimento, diventa fondamentale stabilire quali valori, qualità, pratiche contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento (Paletta, 2015).

Scopo generale di questa ricerca è evidenziare come l'impatto di particolari tipi di pratiche di leadership agiscono sulla varietà dei risultati degli studenti. Per risultati non si intendono soltanto quelli di tipo accademico (matematica, letteratura, arte...), ma anche e soprattutto quelli di tipo sociale come la partecipazione e il coinvolgimento sia nella vita scolastica sia nella relazione con l'ambiente circostante (mondo del lavoro, Università). Due diverse strategie saranno utilizzate per identificare tipi differenti di leadership e il loro impatto. La prima di queste strategie mette in risalto la differenza derivante dall'impatto tra una leadership di tipo trasformazionale (*bottom-up*) e una di tipo istruzionale (*top-down*). La seconda, invece, tra l'influenza diretta della leadership, per la quale le evidenze sono limitate, e l'influenza indiretta per la quale molti sono i fattori determinanti individuati negli anni dalle precedenti ricerche.

Inoltre, diventa necessario in questo studio, in relazione alle risorse materiali e immateriali di cui dispone il dirigente, mettere in risalto quali pratiche egli può utilizzare affinché queste siano funzionanti per gli studenti della propria scuola e diano una chiara evidenza dei traguardi che vuole raggiungere; quali siano gli effetti quantitativi sull'ambiente educativo; quale ruolo abbia quella leadership distribuita, di cui si accennava prima, nel miglioramento scolastico.

Trasferire lo scopo di questa ricerca di investigazione all'interno del contesto scolastico nazionale italiano dove la leadership è caratterizzata da un turbinio di impegni, compiti amministrativi, reggenze, procedure e scadenze, diventa una vera sfida. Ma quello che spaventa maggiormente non è il susseguirsi incessante di attività, seppur silenziosi e richiedenti enormi energie, che determinano il ritmo della giornata del dirigente e che lasciano in secondo piano l'*instructional leadership*, senonché l'incertezza sul raggiungimento dei risultati in un sistema, peraltro, a rendicontazione sociale debole in cui è instabile perfino l'equilibrio tra

obiettivi immediati e finalità di medio periodo.

Inoltre, frutto delle nuove politiche scolastiche del paese, al dirigente scolastico, lontano dal ritorno in classe ad insegnare si chiede un'*expertise* relativa al 'prodotto' (esiti dell'insegnamento, natura e livelli di competenza raggiunti dagli studenti) e al 'processo' (strategie di insegnamento e processi di apprendimento) perché sappia distinguere le pratiche efficaci dalle procedure di mera *routine*, lavorare per generalizzare ambienti efficaci di apprendimento e affrontare le criticità del fallimento scolastico da prevenire e contrastare e del talento di ognuno da promuovere (Dutto, 2012).

Infine, la ricerca si pone una valenza innovativa e internazionale che verterà proprio nel porre a confronto il sistema scolastico italiano con alcuni dei maggiori contesti scolastici europei ed internazionali, dove l'impatto della leadership per l'apprendimento non solo ha radici profonde, ma dove il sistema è più rispondente ai cambiamenti e alla leadership per l'apprendimento. Il fine sarà dimostrare se, utilizzando, nei limiti del possibile, simili pratiche di leadership in contesti scolastici strutturalmente differenti da quello italiano, si ottengono risultati di apprendimento degli studenti sostanzialmente conformi.

2. Obiettivi e approccio

Gli obiettivi generali e specifici che questo lavoro di ricerca si pone sono:

Obiettivo generale 1.

Identificare se esiste una relazione e un impatto tra i diversi stili di leadership adottati dal dirigente scolastico e l'apprendimento e i risultati formativi degli studenti e, nel qual caso, approfondirne il contenuto e l'importanza.

Obiettivo specifico 1.1

Spiegare come la prevalenza di un certo modello di leadership, per es. trasformativa e istruzionale, genera effetti misurabili sull'efficacia della scuola e sui rendimenti scolastici;

Obiettivo specifico 1.2

Individuare e descrivere, quali variabili di influenza del leader, dirette e indirette, influiscono sui risultati degli studenti.

Obiettivo specifico 1.3

Evidenziare, attraverso esempi concreti, il modo in cui la leadership distribuita dà un valore aggiunto in termini di apprendimento scolastico.

Obiettivo generale 2.

Comprendere in profondità se c'è una relazione tra le pratiche e le strategie utilizzate dal dirigente scolastico e i risultati di apprendimento degli studenti e evidenziare quelle più significative e incisive.

Obiettivo generale 3.

Confrontare le diversità e le similitudini nelle pratiche di leadership e nei risultati degli studenti in relazione a diversi contesti come Italia e Spagna. Ovvero, investigare in termini di ricerca comparata su differenti contesti educativi con l'idea di cercare somiglianze e differenze nelle politiche scolastiche tra paesi con forte e scarsa cultura nello studio della leadership per l'apprendimento.

3. Metodologia e piano di lavoro

Focus investigativo

Ogni ricerca e piano di lavoro per essere completo e coerente presuppone alcuni elementi fondamentali quali: la presentazione della letteratura scientifica di riferimento, la specificazione degli obiettivi di ricerca, l'analisi dello specifico strumento d'indagine, le metodiche di raccolta ed elaborazione dei dati e, infine, la discussione dei risultati.

Considerato che lo scopo principale di questo lavoro è esaminare l'impatto relativo di differenti tipi di leadership sui risultati accademici e non accademici degli studenti, la metodologia adottata sarà di tipo "mixed method research" (ovvero che combina sistematicamente aspetti qualitativi e quantitativi in uno studio unitario per sfruttare il vantaggio dell'integrazione).

Mixed Method Research

Primariamente, la metodologia si baserà sullo studio di caso di tipo qualitativo, i

cui *settings* di ricerca saranno gli ambienti scolastici che, come si sa, contribuiscono alla definizione dei risultati di apprendimento (alti o bassi rispetto alle aspettative). L'attività di ricerca porrà in evidenza l'efficacia delle scuole confrontando i valori aggiunti simili e le differenze tra scuole ad alta e bassa performance. Di solito, secondo quanto già riportato da altre ricerche, gli effetti della leadership sono determinanti, non solo sull'apprendimento degli studenti ma anche su una varietà di altri fattori.

Secondariamente, invece, analizzerà, così come gli effetti della leadership sull'apprendimento prevedono, anche l'utilizzo di una metodologia di tipo quantitativo. Lo scopo sarà quello di evidenziare se esiste una differenza tra l'influenza diretta ed indiretta del dirigente scolastico sui risultati. Tale differenza, dopo aver controllato i fabbisogni interni degli studenti e i fattori esterni, si analizzerà attraverso alcune variabili scolastiche. Sicuramente i fattori interni alla classe saranno le variabili quantitative più utilizzate.

Inoltre, un altro tipo di metodologia di ricerca, sugli effetti della leadership per l'apprendimento, simile alla seconda di tipo quantitativo, che verrà posta in essere in questo studio, sarà su larga scala e quantitativa. Tuttavia, piuttosto che esaminare gli effetti della leadership, indagherà sugli effetti di specifiche pratiche di leadership. Una meta-analisi che calcolerà la correlazione media tra ogni azione del leader e la corrispondente acquisizione di risultati raggiunti dagli studenti (Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, 2006).

Disegno della ricerca

Sulla base di quanto premesso, e degli obiettivi che la ricerca intende perseguire, si analizzeranno la natura e la qualità delle pratiche di leadership messe in atto dai dirigenti scolastici di alcune scuole del territorio nazionale e internazionale e di quali variabili del contesto esterno e quali tratti personali influenzano le pratiche di leadership. Il disegno della ricerca prevede alcune fasi da sviluppare nell'arco dei cinque anni del progetto di investigazione.

- Prima fase: ricerca e sondaggio all'interno delle scuole prescelte. Coinvolgimento di insegnanti e dirigenti scolastici. Durata circa tre anni e mezzo.
- Seconda fase: raccolta di casi-studio trasversale e longitudinale delle

migliori pratiche selezionate da alcune scuole campione.

- Terza fase: triangolazione e arricchimento delle informazioni generate dai dati della ricerca.
- Quarta fase: analisi delle informazioni qualitative e quantitative per sviluppare e sperimentare interventi di buone pratiche per i dirigenti scolastici.

Tecnica di raccolta dei dati: intervista semi strutturata, questionario, osservazione partecipante

Per la raccolta dei dati si proporrà ai dirigenti una intervista semi strutturata. La scelta di questo tipo di intervista ricade sul fatto che essa, a differenza dell'intervista strutturata, è più dettagliata e permette di: raccogliere elementi descrittivi sull'azione di leadership, catturando aspetti qualitativi e psicosociali; esprimere una valutazione quantitativa; operare confronti con i dati raccolti con altri strumenti di ricerca. Mentre ai docenti e alle figure di sistema verrà somministrato un questionario i cui dati serviranno per misurare quantitativamente gli effetti della leadership del dirigente sull'ambiente educativo.

Infine, poiché la ricerca si pone uno scopo e una valenza di tipo internazionale si prevede, oltre a una esaustiva revisione della letteratura teorica della leadership, un confronto tra le politiche scolastiche di alcuni paesi europei. Lo studio sarà di tipo comparativo e avverrà attraverso la raccolta di dati significativi nei diversi contesti. Inoltre, sarà prevista, per i dirigenti stranieri, oltre all'intervista semi strutturata simile a quella dei colleghi italiani, l'osservazione partecipante, tecnica questa tra le più primitive ma anche tra le più raffinate di ricerca. Un rilevante vantaggio di questo metodo di osservazione è quello di catturare il comportamento del dirigente scolastico nella propria realtà, analizzandolo in un arco di tempo significativo (Paletta, 2015).

Tecnica di analisi dei dati

La studio di ricerca sottolineerà, come già accennato prima, sia tutta una serie di pratiche che i leaders efficaci condividono, convinzioni, attitudini, capacità

personali, sia una serie di variabili del contesto esterno, che contribuiscono a fare la differenza nei diversi sistemi scolastici. I dati raccolti attraverso alcuni strumenti come la registrazione, la trascrizione delle interviste e l'applicazione del protocollo di osservazione partecipante, verranno inseriti all'interno di un database e successivamente analizzati attraverso un software che potrebbe essere tra l'IBM SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) di uso commerciale o in alternativa OpenStat o Webstat di pubblico dominio .

3.1. Impatto previsto

Il concetto di leadership scolastica per l'apprendimento, che è alla base di questo studio di ricerca e che dispone di un'ampia letteratura soprattutto a livello internazionale, sarà trattato portando alla luce delle esperienze e pratiche di leadership osservate e vissute direttamente sul campo. L'indagine vedrà protagoniste le scuole italiane, ma anche quelle di alcuni paesi europei, con i dirigenti, i docenti, lo staff e gli studenti che fanno la scuola e che fanno la differenza in termini di apprendimento.

La ricerca non ha la pretesa di modificare il sistema politico scolastico, soprattutto quello italiano, lontano da un'idea unitaria e concreta della leadership per l'apprendimento, ma di stimolare nei docenti e nel territorio la convinzione che il dirigente scolastico, per fare veramente la differenza ed essere determinante nel miglioramento degli apprendimenti degli studenti, dovrebbe ritornare ad avere un ruolo educativo più incisivo e marcato all'interno di ogni scuola e rappresentare per la comunità scolastica quel valore aggiunto rispetto ai traguardi raggiunti dagli studenti.

Per questo sarà importante il confronto con altre realtà dove non solo gli obiettivi di un leader scolastico sono più definiti e chiari, ma dove l'intero sistema politico e l'ambiente circostante lavora affinché le scuole diventino luoghi di eccellenza e di crescita e gli studenti abbiano prestazioni competitive in un sistema mondiale sempre più attento alle competenze, alle abilità e alle capacità innovative.

Le novità che questo lavoro di ricerca intende apportare e che si possono assimilare agli obiettivi e all'impatto previsto sono:

-Il ruolo fondamentale del dirigente nell'apprendimento degli studenti e nel miglioramento del sistema scolastico. Vista la scarsità di ricerche a livello italiano, si tratterebbe di far prendere coscienza agli stessi dirigenti, ai docenti e alla comunità che la leadership scolastica è il secondo (dopo gli insegnanti) elemento essenziale, funzionale ai processi di miglioramento degli apprendimenti degli alunni e dell'intero sistema scolastico, del quale in Italia, tra l'altro, è il diretto responsabile. Si auspica, tramite questo lavoro, di fornire alcuni elementi concreti e alcuni esempi di pratiche comuni di leadership per l'apprendimento da portare, nei limiti del possibile, all'interno delle scuole come "buone pratiche".

-L'esperienza diretta come dirigente scolastico. Un altro elemento di novità della ricerca è il fatto che il ricercatore stesso rappresenta un testimone concreto del lavoro dei dirigenti scolastici italiani. La visione e la prospettiva professionale si uniscono a quello della ricerca e apportano per la prima volta, all'interno della scuola e del territorio in cui opera, una ricca testimonianza e una nuova metodologia educativa.

-Il confronto tra diversi sistemi scolastici. L'idea di questo studio pone in essere il confronto tra scuole diverse, sia per ordine e grado, sia per risultati e performance. Tale confronto parte dal territorio nazionale per approdare a quello internazionale in una comparazione qualitativa dei risultati raggiunti. Paesi come l'Italia o la Spagna, che hanno diversificati ruoli della leadership scolastica tanto per formazione, quanto per responsabilità e *governance*, confrontanti con realtà ad alto valore sociale della leadership per l'apprendimento renderà questa ricerca per lo meno originale.

Punto di partenza e di approdo sarà la realtà scolastica dell'Istituto di Istruzione Superiore "Bettino Padovano" di Senigallia, scuola nella quale lavoro come dirigente scolastico. Il taglio di questo lavoro cercherà di definirne meglio gli

aspetti organizzativi ed educativi della leadership, nonché i punti di forza e di debolezza legati agli obiettivi previsti dal Piano di Miglioramento e all'idea che un impatto sociale forte all'interno della comunità e del territorio fanno la differenza tra le scuole e chi queste le vive e le governa.

4. Bibliografia

Associazione TreElle, (2007). *Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?* Quaderno n. 7. Genova.

Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium. How the world's top school system are building leadership capacity for the future.* London: McKinsey&Company.

Dumont, A., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *How can learning sciences inform the design of 21st century learning environments?* Paris: OECD.

Dutto, G. M., (2012). *Leadership per l'apprendimento. Cabotaggio sotto-costa o vela d'altura: il dirigente al bivio.* Rovereto: Centro Formazione Insegnanti.

Economist Intelligence Unit (2012). *The Learning Curve. Lessons in Country Performance in Education.* London: Pearson.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change. What the best leaders do to help their organizations survive and thrive.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125-142.

Hargreaves, A., & Harris, A. (2011). *Performance beyond expectations.* Nottingham: NCLS.

Herrán, A. de la (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M.C. Domínguez, *Nuevas perspectivas en la formación de profesores.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership.* London: Department for education and skills.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom. K. (2004). *How leadership influences student learning.* New York: Wallace Foundation.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school system keep getting better*. London: McKinsey&Company.

Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes-What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.

National College for Leadership of Schools and Children's Services (s.d.). *Securing the best for less: making resources go further*. Nottingham.

OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments* (2009). First Results from TALIS. Paris: OECD.

OECD, *Teaching and Learning International Survey* (2009). First Results from TALIS. Paris: OECD.

OECD, *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris, 2010.

Paletta, A. (2015). *Dirigenti Scolastici leader per l'apprendimento*. Rovereto: Iprase.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Robinson, V.M.J., Lyoyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: *An analysis of the differential effects of leadership types*. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.

Scheerens, J. (Ed) (2012). *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.

Schleicher, A. (a cura di), (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21th Century. Lessons from around the World*, Paris: OECD.

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver: Mid Continental Regional Educational Laboratory.

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, 31(1), 3-20. London: Routledge.

PERTINENCIA DE LOS ESTUDIOS GLOTOPOLÍTICOS EN COLOMBIA

Mireya Cisneros Estupiñán

Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira

mireyace@gmail.com

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez

Profesor de la Universidad Surcolombiana

Resumen

Este artículo forma parte de la construcción del estado del arte para un proyecto mayor titulado *Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia*, inscrito, sin financiación, en la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira con el código 4-19-3. Presentamos reflexiones en torno a la Glotopolítica en relación con el plurilingüismo y el bilingüismo en Colombia, entre sociolingüística y Glotopolítica y se llega a la conclusión de que es pertinente implementar las fundamentaciones glotopolíticas en Colombia, que permitan el desarrollo equitativo de las lenguas que forman parte de la realidad social, cultural y cotidiana colombiana.

Palabras clave: Glotopolítica, Políticas lingüísticas, Bilingüismo, Multilingüismo, Sociolingüística

Introducción

Al ser el español la lengua de comunicación de la mayor parte de la población colombiana, empleada en la cotidianidad y en los contextos de prestigio social, es esperable que en los espacios académicos de enseñanza de y en esta lengua, se implemente una dinámica glotopolítica que cumpla dos funciones claras: la primera, sensibilizar a la comunidad educativa de que en la realidad lingüística colombiana, el español es una de las tantas lenguas que se hablan en el país y que aporta una manera de ver el mundo complementaria con las demás, consolidando la identidad colombiana. La segunda, proponer métodos y recursos didácticos que fortalezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) y superar los índices de pobreza léxica que propicia la comodidad del uso no-estándar de la lengua materna.

Las circunstancias del mundo actual exigen una visión diferente frente a la escogencia y utilización de las lenguas en los diversos territorios. Es por esto que en el ámbito de los estudios contemporáneos sobre el lenguaje se justifica una perspectiva glotopolítica capaz de analizar políticas lingüísticas pertinentes y viables, así como orientar a distintos colectivos sociales sobre medidas de planeamiento del lenguaje (*cf.* Arnoux, 2008:1, Calvet 1993, 111 y Chaves-O'Flynn, 2017,22). Su importancia radica, en revelar, proponer y orientar decisiones políticas en torno a la producción y reproducción de representaciones sociales, ideologías y regulaciones sobre la lengua a nivel local, regional e internacional (Calvet, 1987; Arnoux, 2016).

Las ideologías posicionan al español en el mapa mundial de las lenguas y le otorgan capacidad de agencia y transformación de las estructuras sociales; al mismo tiempo, las acciones políticas sobre el lenguaje llegan a jerarquizar las lenguas en función de intereses económicos, incidir en fenómenos de exclusión, discriminación y explotación, y apoyar o despreciar proyectos regionales de unión y colaboración entre países. (Cisneros & Olave, 2018 e Instituto Cervantes, 2010).

Ahora bien, no se puede dejar de lado que es en el ámbito educativo, y más específicamente en el terreno de enseñanza de lenguas, que mejor se percibe

la dinámica de las políticas lingüísticas y sus correspondientes planificaciones¹. Auroux & Bein (2015,10) lo manifiestan en un libro dedicado a este tema:

Las políticas lingüísticas han encontrado tradicionalmente en el sistema educativo un espacio importante de implementación. Las decisiones respecto de la enseñanza de lenguas maternas, segundas o extranjeras dependen de posiciones glotopolíticas explícitas o posibles de ser inferidas no solo de las prácticas áulicas, sino también, entre otros, de textos didácticos, evaluaciones, instrumentos lingüísticos que se destinan al uso escolar, antologías, resoluciones ministeriales, producciones de los alumnos o revistas de orientación docente. Las opciones que se privilegian en diferentes momentos y épocas e, incluso, en distintas instituciones corresponden tanto a las lenguas como a las variedades, los registros o las discursividades, y ponen en juego estrategias pedagógicas que parten de las representaciones dominantes acerca de los objetos lingüísticos, el sujeto escolarizado, los requerimientos sociales y los avances en las ciencias del lenguaje.

En nuestro caso colombiano, no se ha diseñado una política lingüística acorde con la dinámica de la realidad sociocultural colombiana. Las iniciativas gubernamentales han tratado de esbozar políticas lingüísticas parciales en el ámbito educativo bajo el nombre de Bilingüismo (cf. Ley General de Educación, 1994), Programa Nacional de Bilingüismo, Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), Programa Nacional de inglés Colombia *very well*, territorios bilingües, focalizando, no el fenómeno bilingüe como proceso cultural, sino la creación de condiciones ideales para que los colombianos, demuestren niveles altos en inglés con el fin de ser competitivos en el mundo global.

De ese modo, la interpretación y aplicación de los documentos oficiales

¹ Como lo propone Calvet, 1987, 1993.

colombianos tales como la Constitución Política de 1991², la Ley 115 o Ley General de Educación, el Marco **Común** Europeo de Lenguas, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, la política de protección de las lenguas de los grupos étnicos presentes en el territorio colombiano, la Ley 1381 del 25 de enero de 2010, conocida también como la Ley de Lenguas, así como de estudios científicos del área de la lingüística entre otros, no han sido coherentes y dialógicas con la realidad social colombiana.

Mientras en Europa hay una larga tradición en estudios glotopolíticos³ y un creciente desarrollo en Latinoamérica (Del Valle, 2017), en Colombia no ha tenido la suficiente dedicación por parte de los investigadores. Puede afirmarse que la tradición lingüística en el país tiene grandes fortalezas en el estudio descriptivo de la lengua (Instituto Caro y Cuervo, 2018) y en los estudios dialectológicos (Lozano, 2012; Montes, 1995 y 2000) y etnolingüísticos (González de Pérez, 2011; Patiño Rosselli, 2000; Trillos, 1998, 2001, 2002 y Rodríguez Cadena, 1996), y un recorrido menor –aunque no despreciable– en los estudios discursivos (Pardo, 2011; Soler, 2014). Esos énfasis en la investigación lingüística no alcanzan, de manera suficiente, la reflexión sobre ideologías lingüísticas con perspectivas glotopolíticas⁴ (Cisneros y Olave, 2018).

Particularmente en el ámbito de la formación de docentes de lengua materna, la perspectiva glotopolítica no figura en los currículos actuales, como lo comprueba una investigación reciente del grupo Estudios del lenguaje y la Educación (Cisneros, Olave y Rojas, 2016). El efecto de esta carencia es la dificultad para desarrollar el campo de estos estudios en la academia colombiana y el retraso de los aportes que puede realizar el país a esa línea de trabajo de la lingüística contemporánea, y al diseño de políticas lingüísticas adecuadas y coherentes con la realidad social y cultural del país, en materia de plurilingüismo y bilingüismo.

² La Constitución Política de 1991 declara a Colombia como un país pluriétnico, plurilingüe y multicultural. En su artículo 10 dice: “... Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios...”

³ Ver la política editorial de la revista *Glottopol* de la Universidad de Rouen, [www.http://glottopol.univ-rouen.fr/](http://glottopol.univ-rouen.fr/)

⁴ Los trabajos (referenciados aquí) de Rico, Mahecha, Pineda y Villa Mejía han insistido en este punto y han hecho sugerencias para el desarrollo glotopolítico.

1. Glotopolítica y plurilingüismo en Colombia

Si bien es cierto que en Colombia la perspectiva glotopolítica no ha tenido el mismo impulso que en otros países latinoamericanos, no se puede negar que en diferentes centros universitarios hayan existido iniciativas individuales, aisladas, que han tratado de describir la realidad lingüística nacional, echando mano de algunos elementos glotopolíticos. Para ello, se han tomado como objetos de estudio el bilingüismo, el multilingüismo y la enseñanza de lenguas y se han descrito con categorías de análisis glotopolítico (*cf.* Arismendi, 2016; Buitrago, García & García, 2011; Cháves-O'Flynn, 2017, Figueroa, 2007).

En 1992, la Presidencia de la República solicitó a la Universidad de los Andes la traducción de la Constitución Política de Colombia a las lenguas indígenas. El profesor de esa universidad, Jon Landaburu, se encargó de dirigir una traducción colectiva en las comunidades indígenas con talleres en siete lenguas⁵ (Landaburu, 1997; Oróstegui, 2008). Allí, siete lingüistas indígenas nativos hablantes de su lengua, y formados por él y por investigadores del Instituto Caro y Cuervo, con la asistencia de siete abogados indigenistas, trabajaron durante dos años para lograr la traducción de una terminología jurídica para personas que viven en zonas rurales, que son pescadores o campesinos.

Este intento por cumplir con los requerimientos de la Constitución de 1991, según la cual el castellano es el idioma oficial de Colombia, pero las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios, planteó una serie de problemas filosóficos, semánticos y jurídicos al tratar de articular un pensamiento urbano letrado y judeo cristiano, con mundos muy diferentes. Así, más que la traducción de la Constitución como tal, fue la reflexión colectiva de los Indígenas sobre sus propias leyes y cómo se articulan éstas con las de los otros territorios y formas de vida. Esto permitió, en ese momento, y por los pocos que conocieron tal situación, una toma de conciencia moral, política y cultural (Cisneros, 2016). Sin embargo, este intento glotopolítico se ha quedado en

⁵ El Wayuu o guajiro (Guajira), el nasa o Páez (Cauca), Guambiano (Cauca), arhuaco o Ika (Sierra Nevada de Santa Marta), Ingano (Putumayo), el Kamsá (Sibundoy - Putumayo), el Cubeo del Amazonas (Vaupés)

suspense en las tres últimas décadas.

A pesar de que la realidad lingüística colombiana posee la tercera mayor variedad idiomática de América Latina, después de Brasil y México, porque, además del castellano, existen 68 lenguas habladas por grupos étnicos: 65 lenguas indígenas, 2 criollas (una de base española, el 'palenquero' y la otra de base inglesa, el 'criollo sanandresano') y la lengua de los gitanos, el romaní y la lengua de la comunidad de sordos, esta peculiaridad natural no se ha considerado seriamente por parte de los estudiosos colombianos para llamar la atención en torno a la urgencia de una conciencia glotopolítica.

Desde una perspectiva lingüístico-tipológica, las lenguas indígenas colombianas tienen estructuras tan complejas como la de cualquier idioma del mundo, a pesar de ser ágrafas. La mayoría está dispersa por los lugares más inhóspitos y periféricos, precisamente, los menos intervenidos durante los periodos de la Conquista y la Colonia y, en la actualidad, los más desplazados y con graves problemas de orden público e invasión de sus territorios. Algunas lenguas son tonales (así como el chino), algunas son flexionales (como lo es el griego antiguo), otras son de tipo aglutinante (como lo es el húngaro). Hay trece familias lingüísticas, más 8 lenguas aisladas que hasta el momento ha resultado difícil relacionar con otras. Por lo tanto, hay un total de 21 raíces lingüísticas diferentes (Cisneros, 2016).

La ausencia de políticas lingüísticas en nuestro país a través de su historia ha traído como consecuencia la desaparición progresiva de lenguas como la Muisca que, aunque llegó a ser lengua general o lengua franca, o sea materia obligada para los religiosos que aspiraban a adoctrinar en suelo americano -enseñada incluso en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en Bogotá-, ha desaparecido desde el siglo XVIII. Así, vemos con dolor y con impotencia como más de la mitad de las lenguas oficiales de Colombia, según su Constitución Política, se están perdiendo.

2. Bilingüismo en ausencia de una fundamentación Glotopolítica

La pregunta por el estado del bilingüismo en Colombia se inscribe inicialmente en las propuestas teóricas que se centran en la relación entre el español como lengua oficial dominante y las lenguas indígenas y criollas como lenguas igualmente oficiales pero sometidas políticamente (Diglosia). Es en este dominio en donde se encuentra el mayor número de miradas políticas desde el campo gubernamental e investigativas desde el campo de la lingüística, aun a pesar de que la realidad social colombiana se fundamenta en la coexistencia natural de hablantes de aproximadamente 68 lenguas, como lo referíamos en el apartado anterior.

Los trabajos investigativos sobre bilingüismo proceden de la didáctica de la lengua extranjera en donde los postulados sociolingüísticos no son tenidos en cuenta con las fundamentaciones teóricas y prácticas que lo ameritan. De ese modo, se desconoce que la lengua extranjera no es o no se hace funcional en nuestro territorio y su enseñanza, en mucho, resulta sentirse como imposición en los contextos educativos y, por ende, no consigue el interés por parte de los estudiantes para ser aprendida. No se desconoce que hay trabajos interesantes que se ocupan de la relación español/lengua extranjera (con mayor atención en el inglés) en cuanto a procesos de calco semántico, de la traducción e incluso la interferencia.

En el afán de constituir un bilingüismo desde políticas gubernamentales, con atención a las lenguas extranjeras, no se ha ilustrado suficientemente la realidad sociolingüística colombiana en donde los hablantes nativos de las lenguas indígenas, las lenguas criollas, la lengua de los limitados auditivos y el romaní han debido –por razones glotopolíticas– apoyarse en el español no solo como lengua vehicular, sino también, en caso extremo, como lengua de cultura. De esta forma, estos hablantes no han constituido un espacio lo suficientemente marcado para ‘nacionalizar’ su visión del mundo.

De allí que, el fenómeno del bilingüismo ha sido abordado en nuestro medio tan solo desde un enfoque glotopolítico interpretado, como lo acabamos de

mencionar, de una manera que conviene a intereses particulares⁶, obviando los referentes naturales inmediatos de la comunicación cultural colombiana, que involucran aspectos socio y psicolingüísticos. Más bien se ve, de alguna forma, una tendencia a la glotofagia.

De igual forma, el querer implantar a manera de gestión in vitro políticas culturales carentes de una sólida fundamentación científica, que privilegian, entre otras cosas, un idioma extranjero (el inglés), en detrimento de otras lenguas (autóctonas [lenguas indígenas] y extranjeras) es lo que ha impedido consolidar una política y una planificación lingüísticas acordes con la realidad social colombiana, que ameritan procesos glotopolíticos adecuados.

La evaluación de las políticas lingüísticas –con sus correspondientes planificaciones- la economía de lenguas y la glotopolítica entre otras tantas, constituyen el marco de referencia más adecuado para entender cómo la política lingüística nacional y sus respectivas consecuencias en materia de enseñanza de las lenguas, pueden ser consideradas en términos de asignación de presupuestos y de distribución de recursos, en otra palabras, es hablar en términos de eficiencia, competitividad y prospectiva. Esta relación afectaría directamente la configuración por ejemplo, de los proyectos pedagógicos de las Facultades, el papel de la lengua extranjera que se impone, como es el caso del inglés no sólo frente a otras lenguas, sino frente al español pues la argumentación que justifica su enseñanza/aprendizaje radica más en el hecho de los diferenciales salariales que provienen del manejo de esta lengua y el prestigio social de quien la maneja, que de la consideración de aspectos lingüísticos que caracterizan la realidad social regional⁷.

Las políticas lingüísticas se consideran, generalmente, como orientaciones o instrumentos a nivel estatal y casi siempre desde una perspectiva de organización de la defensa de una o varias lenguas nacionales/regionales (política lingüística interna) y/o de expansión de dicha(s) lengua(s) (política lingüística externa). Remiten entonces a los esfuerzos públicos que pretenden

⁶ Del orden de lo político y lo económico.

⁷ Confróntese los trabajos de Felipe Pardo (2001), Rico (1998) y Mahecha (2015).

modificar el estatus relativo y el uso de una o varias lenguas. En el contexto de las construcciones nacionales, la unificación lingüística como reto administrativo y simbólico se ha plasmado a veces en el monolingüismo y otras veces en el reparto de territorios; y la política lingüística explícita se interesa entonces, esencialmente, por la definición de las normas gramaticales oficiales de la lengua vehicular y por las condiciones de enseñanza de las lenguas minoritarias, dejando a lo implícito ocupar el espacio de un dejar hacer.

La irrupción del bilingüismo y plurilingüismo como dato consubstancial de las sociedades humanas perturba esta representación de la acción sobre las lenguas. Los actores sociales usuarios y difusores prescriptores, son numerosos y variados, van del individuo a los grupos organizados (administraciones, empresas, asociaciones), y el objeto se considera necesariamente plural en las relaciones instituidas entre las lenguas por el conjunto de las actividades sociales entre lo local y lo global (cf. Hagège, 2012).

La cuestión que se plantea cuando se habla de bilingüismo y plurilingüismo y de sus componentes comunicativos y didácticos, así como de la intercomprensión o la educación a las lenguas, consiste en determinar si el desafío reside o no en los fundamentos, el diseño y la ejecución de políticas interlingüísticas explícitas soportadas, principalmente, en seis puntos⁸:

- Grandes orientaciones teóricas y prácticas en materia de política lingüística
- Epistemología del plurilingüismo como objeto de política lingüística
- Espacio del plurilingüismo en las políticas lingüísticas internas y externas
- Situaciones lingüísticas geopolíticas y políticas de plurilingüismo
- Relación entre políticas lingüísticas y didácticas
- La intercomprensión en las políticas lingüísticas

Todo esto es posible abarcar si ampliamos hacia la mirada Glotopolítica como lo veremos en el siguiente apartado.

⁸ Mahecha (2015).

3. Sociolingüística y Glotopolítica

Si bien es de reconocer que la sociolingüística avanzó notablemente en la constitución de sus métodos interdisciplinarios para estudiar la relación entre lenguaje y sociedad, no alcanza a clarificar su objeto de estudio y, más bien se observa varios objetos y puntos de vista diferentes. De ese modo, podría considerarse la Glotopolítica como uno de los objetos de la sociolingüística que se ha venido gestando y desarrollando, incluso sin mencionar esta denominación.

Así, por ejemplo, en Areiza, Cisneros y Tabares (2006) se encuentran capítulos como “Lenguas en contacto o lenguas en conflicto”, “Extinción o muerte de una lengua”, donde hay una ilustración glotopolítica enfática, pero no se menciona esta área de estudio e investigación que toma fuerza en otros países latinoamericanos, cabe mencionar los trabajos de Arnoux y de Del Valle.

Desde los estudios clásicos de Sociolingüística en América, a manera de ejemplo, se puede mencionar a Coseriu (1981) que indica la existencia de tres tipos de estudios sociolingüísticos:

- a) estudio de la variedad de las lenguas, en la medida en que ésta no se consideraba ya en la dialectología (y, en parte también con respecto a lo ya considerado en la dialectología), b) estudio del ‘status’ de diferentes tradiciones lingüísticas en una misma comunidad; c) estudio del grado de conocimiento y empleo de la lengua común por parte de los diferentes estratos socioculturales de una comunidad.” (1981:8).

Los propósitos de estos estudios podrían ir más allá de limitaciones teóricas del estudio del sistema formal de la lengua, si se entrecruzan y se abonan con políticas lingüísticas que los fortalezcan y los reconozcan.

En el ámbito europeo cabe mencionarse a Calvet quien en su obra *La sociolinguistique* reafirma la heterogeneidad de la sociolingüística en la historia

de las ideas lingüísticas. Así, el primer capítulo del libro considera a Saussure como el defensor del paradigma de la lengua como sistema autónomo y cerrado; y a Meillet como defensor del paradigma de la lengua como el hecho social. Al final del libro Calvet propone una alternativa para no caer en las trampas lexicales de la denominación y por ende de la definición, dejando en claro que podemos considerar la sociolingüística como un enfoque particular que intenta explicar la convergencia de variables tanto lingüísticas (entiéndase 'sistema') como socioculturales de una comunidad dada, en un acto comunicativo específico; de ahí su valiosa síntesis: "el objeto de estudio de la lingüística no es solo la lengua o las lenguas sino la comunidad social en su aspecto lingüístico"⁹

Lo anterior, hace considerar que un fenómeno como el bilingüismo, o el multilingüismo, o los fenómenos variacionistas de una misma lengua son realidades sociales de comunidades de habla que se estudian desde la sociolingüística. Y si a esto le incluimos la relación con las políticas lingüísticas que atrofian o fortalecen usos de las lenguas y las variaciones, estamos frente estudios glotopolíticos.

Como ya se mencionó, la realidad lingüística colombiana es en esencia multilingüe y por ende multicultural¹⁰. Si bien es cierto que el multilingüismo y bilingüismo hacen parte de la realidad social colombiana, es conveniente decir también que dicho fenómeno no tiene un peso fuerte en la cotidianidad glotopolítica del país. Es en español que se vehicula el trasegar nacional; las lenguas indígenas y criollas no han dejado de ser elementos exóticos que se les mira con indiferencia e incluso ignorancia. Estos elementos deben ser tenidos en cuenta para la formulación de una política lingüística acorde con la realidad social colombiana.

Algunas de las ideas insinuadas han sido tratadas en los cursos de sociolingüística para los estudiantes de programas de lengua extranjera, en los cursos de lingüística para los estudiantes del programa de lengua castellana,

⁹ « *L'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique* » (p. 109).

¹⁰ Ministerio de Cultura (2013).

Español y Literatura, Lenguaje y cultura, entre otras, en los cuales se ha utilizado manuales de sociolingüística, tales como Areiza, Cisneros y Tabares (2006, 20012).

A nivel latinoamericano, ya hay propuestas de trabajo lideradas, principalmente, desde Argentina y desde asociaciones como la ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina) y del IPOL (Instituto de Investigaçã e Desenvolvimento em Política Lingüística, Brasil). Cada país tiene la tarea de proponer investigaciones que apoyen, consoliden y proyecten las políticas del lenguaje en América Latina y por ello que en la clausura del Congreso de ALFAL 2017, se redactó, discutió y aprobó una Convocatoria titulada 'Por una ciencia y una educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia'¹¹. Los dos últimos párrafos se constituyen en el faro glotopolítico:

Abogamos asimismo por la preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a las lenguas indígenas y de inmigración; y la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la investigación y enseñanza. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad.

Hacemos un llamado a las instancias políticas, a las instituciones gubernamentales de administración y fomento de la ciencia y educación superior y a las direcciones de universidades y otros centros de investigación a impulsar políticas acordes con los principios y orientaciones aquí formulados.

¹¹ Convocatoria aprobada por la Asamblea General en el XVIII Congreso Internacional de ALFAL Bogotá, D. C., Colombia, 27 de julio de 2017.

A manera de conclusión

En nuestro referente colombiano abundan las aproximaciones superficiales al fenómeno del bilingüismo carentes de fundamentación sociolingüística, discursiva y glotopolítica, que se convierten en versiones acogidas por amplias poblaciones académicas, gubernamentales y de medios de comunicación, insinuadas por modas o informaciones mal interpretadas y de ausencia y desconocimiento de análisis científicos no sólo por parte de los sociolingüistas, quienes llevan a cabo su labor generalmente en las universidades, sino también por parte de los entes gubernamentales cuyo interés político desdibuja la armonía de la realidad social.

Los estudios glotopolíticos en Colombia están en mora de ser parte de la formación universitaria de los interesados y por ende involucrados en las actividades de la política nacional de bilingüismo, adelantada desde el Ministerio de Educación Nacional, las gobernaciones, las alcaldías y por supuesto, las universidades, para unir fuerzas en la formulación de políticas lingüísticas acordes con la realidad sociolingüística de Colombia.

Resulta pertinente, entonces, implementar las fundamentaciones glotopolíticas en Colombia, que permitan el desarrollo equitativo de las lenguas que forman parte de la realidad social cotidiana colombiana. De allí que, se requiere de una dedicación investigativa interdisciplinaria para la construcción de una política lingüística-cultural funcional e incluyente.

Referencias Bibliográficas

Alonso, J., Martín, J. y Gallo, B. 2015. El nivel de inglés después de cursar educación superior en Colombia: una comparación de distribuciones.

Revista de Economía Institucional. 17, 33 (dic. 2015), 275-298. DOI: <https://doi.org/10.18601/01245996.v17n33.12>.

Areiza, R., Cisneros-Estupiñán, M. & Tabares, L. (2006, 2012, 2018). *Sociolingüística: enfoque pragmático y variacionista*, Bogotá: Editorial ECOE.

Arismendi, F. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes en lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios* 44, 109-125. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios109.125>

Arismendi, F. y Colorado, D. (2015). La formation des enseignants de FLE en Colombie: panorama et cas de l'Université d'Antioquia. *Dialogues et Cultures*, La formation initiale des enseignants de français langue étrangère, pp. 44-61.

Arnoux, E.N. de (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, Vol. 32, No 38, pp. 18-42.

Arnoux, E. N. de (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Arnoux, E. N. de (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y práctica* (pp. 3-27). Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.

Bein, R., Bonnin, J.E. di Stefano, M., Lauria, D. & Pereira, M.C. (coordinadores) (2017). *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso*,

glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo I: Glotopolítica.
Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Buitrago Y., García D., García J. (2011), «Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área», *Marco ele - Revista de didáctica español como lengua extranjera* N°13, URL: http://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago_colombia.pdf

Calvet, Louis-Jean (1987). *La guerre des langues et les politiques Linguistiques.* Paris: Payot.

Calvet, Louis-Jean (1993). *La Sociolinguistique.* Paris: PUF. Collection *Que sais-je?* [Traducción española inédita de Miguel Ángel Mahecha.]

Carrillo, R. (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Zona Próxima*, 24, DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8723>

Chaves-O'Flynn, Carolina (2017). *Lengua y violencias en Colombia: Discursos sobre patrimonio lingüístico (-2010).* CUNY Academic Works. Tesis de PhD. En: https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/1916

Cisneros Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2018). *Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia*, Proyecto inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el código CIE 4-19-3).

Cisneros Estupiñán, M. (2016) *El día de las lenguas en Colombia: una gran celebración mundial.* Palabras de apertura de la celebración del día de las lenguas, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Inédito.

Cisneros Estupiñán, M., Rojas García, I. y Olave Arias, G. (2016). *Didáctica de la lengua materna en Colombia. Currículos y visiones docentes*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Consejo Académico, Universidad Surcolombiana (2019). Acuerdo número 027 del 14 de mayo. *Por el cual se reglamenta la competencia en Español como segunda lengua, como requisito de idioma extranjero, para estudiantes de pueblos indígenas y sordos de programas de pregrado de la Universidad Surcolombiana.*
https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/19/publicacion/consejo_academico/acuerdo/acuerdo_027_de_2019.pdf

Coseriu, Eugenio. La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y tareas. *Anuario de Letras XIX* (1981): 5-30.

Del Valle, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, 1, 17-40.

Díaz C. *et al.* (2008). Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, n° 51, Mayo – Agosto, Medellín, Universidad de Antioquia.

Elimam A. Choix de modèles et développement glottopolitique. (1986). *Langages*, n°83, 1986. pp. 75-85. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2497>

Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), 137-155.

Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2016). Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera. *Documentos de Investigación Educativa (DIE)* 2

Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), (2016), Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage de français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?, *Dialogues et cultures*, numéro 62, EME éditions, Louvain-la-Neuve.

Figuroa, C. (2017). Políticas lingüísticas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. *Revista Justicia y Derecho*, 5, 7-49. DOI: 10.5281/zenodo.2552673

García, D. (2014). Minorías lingüísticas en Colombia. Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 163-182. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/viewFile/2765/2552.

García León, Javier, & García León, David. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>

González de Pérez, M. (2011). *Manual de divulgación de las lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Hagège, Cl. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris, Odile Jacob.

Hamel, R. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora & R. Marques (Orgs.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 45-77). João Pessoa: Idéia/Editora Universitaria.

Instituto Caro y Cuervo (2018). Sitio web oficial. Proyectos de investigación en lingüística. Disponible en <https://www.caroycuervo.gov.co/Investigacion/>

Instituto Cervantes (2010) *El español, lengua global. La economía*. Madrid: Grupo Santillana y Fundación telefónica.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_economia/

Landaburu, J. (1997) Historia de la traducción de la Constitución de Colombia a siete lenguas indígenas. En: *Amerindia*, No. 22.

Lozano, M. (2012). Breves notas sobre la investigación lingüística en Colombia *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 13-22.

Mahecha Bermúdez, M.A. (2017). Colombia tierra querida... Presentación Dossier Colombia, volumen 30, número 2 de la revista *Entornos*, pp. 135-138.
<https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/1628/2747>

Mahecha Bermúdez, M. A. (2015). Reflexiones propedéuticas lingüística en Colombia: El caso del bilingüismo (anteproyecto de investigación para postulación). *Paideia Surcolombiana*, 1(20), 79-89.
<https://doi.org/10.25054/01240307.1195>

Mahecha B., M. Ángel. (2010). Les engagements de la sociolinguistique: le cas colombien. *Paideia Surcolombiana*, 1(15), 109-124.
<https://doi.org/10.25054/01240307.1095>

Ministerio de Cultura (2013). Diversidad lingüística en Colombia: muchas voces, resistencia cultural y agenda de nación. Dossier para la representación de Colombia en el Smithsonian Folklife Festival Washington, EE.UU 26 de junio a 4 de julio de 2013 Resumen Ejecutivo.
<https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Dossier%20Representaci%C3%B3n%20Colombia%20Smithsonian%20Folklife%20Festival.pdf>

Ministerio de Educación (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*.

- Montes, J. J. (2000). *Otros estudios sobre el español de Colombia*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Montoya, A. (2013). La incidencia de las políticas y la planeación lingüísticas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos. *Forma & Función*, Volumen 26, Número 1, p. 237-260.
- Oróstegui Durán, S. (2008) Traducción de la Constitución colombiana de 1991 a siete Lenguas Vernáculas. En: *Reflexión Política*, vol. 10, núm. 19, junio, 2008, pp. 164-175. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga, Colombia.
- Pardo, F. (2001). ¿Por qué son necesarios el aprendizaje y la enseñanza del inglés en Colombia? *Interlenguajes*, Vol. 2, No 1, pp. 83-96.
- Pardo, N. (2011). Prólogo. Aproximación al estado del arte de los estudios del discurso. En: J. Ruiz (comp.), *Aproximaciones interdisciplinarias al estado de los estudios del discurso* (pp. 19-50). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Patiño Rosselli, C. (2000). *Sobre etnolingüística y otros temas*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Pineda, R. (2000). *El derecho a la lengua. Una historia de la política lingüística en Colombia*. Bogotá, Editorial Universidad de los Andes.
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Memorias del IX Congreso de la Asociación de Colombianistas. Colombia en el contexto*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo-Universidad de los Andes.
- Rico O., Armando. (1998). *Enseñanza y Aprendizaje de lenguas extranjeras en primaria*. Armenia, Oficina de publicaciones Universidad del Quindío.

Rico O., Armando. (1994b). Bilingüismo, bilingüidad y educación bilingüe. *Revista Universidad del Quindío*, Vol. 3, No 4

Rico O., Armando. (1981). *Problèmes sociolinguistiques de la société colombienne*. Thèse de Maitrise, Université de Grenoble, France.

Revista Glottopol, No 32, julio 2019 - *Langage et luttes sociales dans l'espace hispano-lusophone* [édition bilingue: Lenguaje y luchas sociales en el espacio hispano-lusófono].

Revista Mots. Les langages du politique N° 94 novembre 2010. *Trente ans d'étude des langages du politique (1980-2010)* ouvrage coordonné par Paul Bacot, Marlène Coulomb-Gully, Jean-Paul Honoré, Christian Le Bart, Claire Oger, Christian Plantin.

Rodríguez, I. (2016). Politique linguistique, développement des enseignants d'anglais langue étrangère et réalité du contexte d'enseignement: les enjeux de l'adoption du cadre européen commun de référence pour les langues en Colombie. Tesis de doctorado, Université de Bordeaux.

Rodríguez, Y. (1996). *Los semihablantes bilingües: habilidad e interacción comunicativas*. Cuadernos del Seminario Andrés Bello 8. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional*, No 191. Banco de la República, sucursal Cartagena.

Soler, S. (comp.) (2014). *Panorama de los estudios del discurso en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital.

Torres, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos* 15, 56-75.

- Triana y Antorveza, H. (1987). *Las lenguas indígenas en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, Biblioteca Ezequiel Uricoechea.
- Trillos, M. y Etxebarria, M. (16 al 20 de abril, 2002). Legislación, política lingüística y multilingüismo en Colombia. Ponencia presentada en el Congreso Mundial sobre Políticas Lingüísticas Linguapax IX, Barcelona, España. Recuperado de http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_T2_TrillosEtxebarria.pdf.
- Trillos, M. (2001). Por una educación para la diversidad. *Nómadas* número 15, pp. 162-177
- Trillos, M. (1998). *Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Barranquilla, Fondo editorial de la Universidad del Atlántico.
- Truscott de Mejía, A. M., López, A. & Peña, B. (eds.) (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Uniandes.
- Truscott de Mejía, A.M. & Fonseca, L. (2009). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá, Centro de Investigación y Formación en Educación Universidad de los Andes.
- Truscott de Mejía, A.M. & Tovar, L. (eds.) (1999). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Uribe, E. (2015). *Les Universités, actrices des politiques linguistiques éducatives en Colombie*. Tesis de doctorado, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- Varón, M.E. (2014). *Consumo cultural, inglés y globalización*. Ibagué, Universidad del Tolima.

Villa Mejía, V. (2002). *Política idiomática en Colombia: visión sociolingüística*.
Medellín, Editorial Universidad de Antioquía.

3.

LA CREATIVIDAD EN UN PROYECTO DE CIENCIAS EN UNA TELESECUNDARIA DEL ESTADO DE GUERRERO, MÉXICO

Creativity in a science project in a Telesecundaria of the State of Guerrero, Mexico

Ailsa Casiano González¹²

ail.upn12d@gmail.com

Elinaim Cuicas Abadiano¹³

anel15_febrero@hotmail.com

Resumen

Ante la falta de recursos materiales de que se dispone en la gran mayoría de los centros escolares, pertenecientes al subsistema de telesecundarias, en la región de la montaña del Estado de Guerrero, México, se hace necesario que tanto docentes como alumnos desarrollen la imaginación para crear e innovar con los materiales del contexto, generando con ello, clases dinámicas, atractivas e interesantes a la par que se abordan los contenidos del programa de estudios.

Palabras clave: Creatividad, aprendizaje, educación básica, enseñanza secundaria, innovación educativa

¹² Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 124, Guerrero, México. Máster en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios, México; experiencia docente en Educación Secundaria, Medio Superior y Superior. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Doctorante en Educación en Innovación Tecnológica Educativa por la Universidad Virtual de Estudios Superiores, México.

¹³ Docente frente a grupo de educación básica, Telesecundaria. Maestrante en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 124, Guerrero, México. Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Experiencia docente en Habilidades Matemáticas. Participante en congresos nacionales e internacionales de educación, de habilidades socioemocionales y pedagogía.

Abstract

In the absence of material resources available in the vast majority of schools, belonging to the telesecundaria subsystem, in the mountain region of the State of Guerrero, Mexico, it is necessary that both teachers and students develop the imagination to create and innovate with the materials of the context, thereby generating dynamic, attractive and interesting classes while addressing the contents of the curriculum.

Keywords: Creativity, learning, basic education, secondary education, educational innovation.

Consideraciones preliminares

Diversas investigaciones dan cuenta de prácticas docentes exitosas que impactan de manera favorable en los estudiantes, generando en ellos un estímulo hacia el aprendizaje y potenciando el desarrollo de sus competencias. La presente experiencia docente corresponde a la asignatura de Ciencias II con énfasis en Física desarrollada en una telesecundaria, con un enfoque colaborativo.

La escuela se ubica en la comunidad de Huehuetepic, correspondiente a la región Montaña del Estado de Guerrero, México; una localidad de alta marginación con aproximadamente 450 habitantes, hablantes de una lengua originaria: "mè'phàà", (tlapaneco), dedicados principalmente a la agricultura de subsistencia (fig. 1 y 2), cuyas carencias económicas impactan en el ámbito educativo dado que, generalmente, los alumnos tienen serias dificultades para acceder a materiales escolares, que complementen su formación escolar.

La Escuela Telesecundaria "Margarita Maza de Juárez" a pesar de tener registro en el sistema educativo del Estado, no posee infraestructura propia y las clases se imparten en unas instalaciones prestadas por la Comisaría, con mobiliario facilitado por la primaria, complementándolo con mesas y sillas de los hogares; el personal docente lo conforman dos maestras, una atiende primero y otra atiende segundo grado, considerando que es una escuela de reciente creación. Se ha de señalar que a pesar de que los materiales educativos se

encuentran en formato digital, vía internet, tanto para el maestro como para el alumno, las condiciones de la localidad no permiten su uso como debiera, debido principalmente a una energía eléctrica con múltiples fallas, falta de equipamiento de la red edusat (propia para trabajar en telesecundarias), ausencia de antenas satelitales que permitan el acceso a internet y la carencia de equipos de cómputo.

En cuanto a la población de estudio, la conforman cuarenta y un alumnos, correspondientes al segundo grado, se caracterizan por ser adolescentes con dificultades para relacionarse socialmente, quienes mantienen viva su lengua materna, por lo que poseen un nivel bajo en el conocimiento de la segunda lengua (el Español), sus problemas académicos residen básicamente en las ciencias exactas, como Matemáticas y Física, de ahí que se haya considerado ésta última como referente de la presente ponencia.

La enseñanza de las ciencias en Telesecundaria. Experiencia de trabajo en forma creativa

En el nivel educativo en referencia, la materia de Ciencias I, II y III, considera el análisis de los contenidos según el grado escolar, así, en primero se revisan contenidos con énfasis en Biología; en segundo, de Física y; en tercero, de Química; seis horas semanales en cada caso. “En educación, es conocido que el aprendizaje-enseñanza de ciencias o cualquier asignatura de ella, lleva a los estudiantes a reflexionar, experimentar, inferir, intuir, deducir, prever, memorizar, escuchar, ver, observar, trabajar en grupo, en pares o individualmente” (Vázquez, 2017, p. 202)

De acuerdo al enfoque de la asignatura de Ciencias II, se pretende que los alumnos sean capaces de interpretar y aplicar fórmulas que les permitan resolver aspectos de su vida cotidiana y poner en marcha acciones de mejora para aplicar en su día a día.

Es importante decir que a pesar del tiempo destinado a la asignatura, resulta evidente que no se logran los aprendizajes esperados en esta área, sea por la complejidad de los contenidos, el lenguaje utilizado, la forma de enseñanza, u otros motivos, pues según los últimos resultados de la prueba PISA

2015, México presenta serias dificultades en el área de Ciencias ya que los estudiantes tienen un promedio de 416 puntos lo cual sitúa a nuestro país por debajo del promedio según la OCDE, (PISA, 2015, p. 4), lo anterior indica que los jóvenes que cursan la educación secundaria en México apenas si alcanzan el nivel dos de aprovechamiento, uno de los niveles más bajos

Elevar el nivel académico de los alumnos en el área de Ciencias, resulta todo un reto en un entorno adverso, tomando en cuenta que el subsistema de telesecundaria debe trabajar mediante la RED EDUSAT (sistema de televisión con señal digital-satelital), así como con libros de texto propios para telesecundaria, lo cual en la práctica no ocurre así; aunado a la carencia de materiales y espacios propicios para la formación de los alumnos.

Como docentes, ello nos demanda un mayor compromiso en el dominio de técnicas y estrategias que permitan el planteamiento de actividades que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el entendido de que “los métodos de trabajo y el estilo del docente son aspectos vitales para promover la creatividad de los alumnos” (Chacón, 2005, p. 20), para lo cual habrán de emplearse los medios de que se dispongan en la comunidad; tal como lo señala Glaveanu, citado por Elizondo, para quien la creatividad, vista desde el paradigma cultural, parte “de la interacción del creador, su obra o producto, los artefactos existentes en la cultura y los miembros de la comunidad” (2015, p. 4). Situaciones que sí son posibles, pues el contexto local permite que se recuperen algunos elementos de su entorno y estos sean implementados en el aula con un enfoque académico.

Bernabeu y Goldstein consideran que el proceso creativo es un proceso cognitivo largo que requiere preparación, trabajo y sucesivas pruebas antes de llegar a producir algo original (2016, p. 51). La creatividad en este trabajo, se entiende como la conjugación de imaginación y conocimientos para la creación de materiales novedosos que estimulen las habilidades y faciliten la comprensión de contenidos de aprendizaje de manera atractiva, lúdica, colaborativa y dinámica, a partir de la interacción entre sujeto y contexto.

El aula es el espacio propicio para crear nuevas formas de aprender, de interactuar y de crear materiales novedosos que permitan una mejor comprensión de los contenidos de aprendizaje. Es en este espacio en donde

también se le brinda la oportunidad a los educandos de crear a partir de su imaginación, interés y sus habilidades cognitivas y manuales. Según Iglesias Casal, un ambiente creativo promueve en los alumnos la curiosidad; fomenta el autoaprendizaje; establece un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula; promueve la flexibilidad de pensamiento, motiva las preguntas y explora la dimensión holística de las distintas situaciones (1999, p. 946), sin embargo; según lo señala Chrobak, no se pueden lograr alumnos creativos sin docentes creativos. Un docente creativo necesita como mínimo, un cuerpo de conocimientos bien organizado, el deseo emocional o motivación, autoestima, habilidades e inteligencia (cognitiva y emocional) (2008, p. 119).

Así, en el marco de un enfoque creativo, es como se desarrolló el presente proyecto de Ciencias denominado ¿Quién inventó la montaña rusa?, teniendo en cuenta que las secuencias de aprendizaje de esta asignatura se realizan semanalmente, organizadas en tres sesiones de trabajo de dos horas cada una, misma que requirió de una semana de trabajo.

Considerando que para el desarrollo de las actividades se precisa de material concreto y, estos no son asequibles a los alumnos; como docentes debemos realizar ajustes para acercar en lo posible al estudiante a lo que se propone en el programa educativo y en los libros de textos, tal como sucedió con la proyección de videos, los cuales se presentan por equipos y mediante una computadora portátil, previa carga de batería.

Posterior al análisis del video, el libro de texto contenía una lectura en la cual se contaba una historia respecto al origen de la montaña rusa (fig. 3), cuando se les cuestionó si alguno tenía idea de lo que era una montaña rusa, sólo uno de los 41 estudiantes afirmó haber visto en la televisión que era un juego mecánico, el resto de los jóvenes también dijeron que se trataba de un juego pero; basados en la imagen que el libro de texto proporcionaba.

La parte esencial de la secuencia tenía como objetivo que los alumnos aprendieran a calcular la velocidad a partir de la fórmula convencional: velocidad (V) es igual a distancia (d), entre tiempo (t) ($V = \frac{d}{t}$). Este primer planteamiento causó confusión en los estudiantes pues al ser términos nuevos para ellos, no comprendían de qué se les estaba hablando, en primera instancia se emplearon

dinámicas y unas pelotas pequeñas, considerando que eso bastaría para que los alumnos reconocieran la fórmula y la emplearan, mas no fue así, los alumnos no le encontraron sentido a lo que hasta ese momento habían realizado; esto conllevó a hacer un ajuste de las actividades previamente planeadas con la finalidad de generar los aprendizajes deseados.

Derivado de este reajuste, la clase siguiente se organizó de tal forma que los alumnos debían involucrarse aún más, trabajar colaborativamente, en tanto que “el trabajo de colaboración (...) permite que el estudiante desarrolle el autoaprendizaje, preparándole para el trabajo en equipo y capacitándole para su formación a lo largo de la vida” (Calvo, 2011, p. 145), además de que pone en práctica sus conocimientos teóricos y sus habilidades.

Mediante una dinámica de integración se conformaron diez equipos de trabajo de cuatro elementos y uno de cinco; se orientó un poco a los estudiantes respecto a cómo podían elaborar y diseñar un prototipo de “carrito” que fuese capaz de deslizarse y lo suficientemente resistente como para que los adolescentes pudieran subir al mismo.

A cada equipo se les solicitó un pequeño plan de trabajo que mostrara la forma en que tenían pensado realizar el carrito; la función docente se centró en coordinar la actividad, sugerir y ver que se integraran y trabajaran colaborativamente. Su diseño inicial fue elaborado en plastilina (fig. 4), cada equipo presentó el suyo, exponiendo la forma en que tenían pensado llevarlo a cabo, considerando materiales a su alcance y de su contexto, los cuales fueron: madera, tablas, clavos, llantas pequeñas, serruchos y piedras para molinos.

Tras el diseño, procedieron a la ejecución del mismo, su primera actividad fue reunir los materiales, algunos fueron tomados de la naturaleza; otros, correspondieron a material reutilizable que tenían en sus casas, el acopio del material fue realizado en tiempo extraclase. Posteriormente, procedieron a la fabricación del carro, sin darse cuenta, los estudiantes iban analizando sus posibles formas de trabajo y al mismo tiempo se apropiaban de ideas creativas y divertidas, trabajando colaborativamente.

En tanto se involucraban en el proyecto, el interés por la clase y por el contenido de trabajo iba en aumento, los jóvenes dejaron de ver la clase como

aburrida y memorística pues se sentían parte de la aportación de conocimientos al tener que diseñar un material que permitiría ver y poner en juego su creatividad.

Toda vez que culminaron la actividad, cada uno de los equipos presentaron los carros contruidos, algunos guardaban similitudes y otros diferían en su diseño; hechos con caja de madera (reciclada), trozos de madera y piezas de molinos (piedras) las cuales tenían la función de ser unas llantas (fig. 5-8); tras comprobar que tenían movilidad y que resistirían al maniobrar con ellos, se les indicó realizar en sus cuadernos una tabla de triple entrada con los siguientes encabezados: distancia, tiempo y fórmula ($V = \frac{d}{t}$), posteriormente todo el grupo se trasladó hacia una colina, dado que la pendiente que poseía era perfecta para la práctica a desarrollar.

Estando en la colina, se establecieron diversas distancias para que los alumnos, por equipos, calcularan el tiempo que tardaba un alumno en llegar desde la parte más alta, desde un punto medio y desde un cuarto de distancia hacia la parte más baja e ir haciendo el registro en la tabla previamente realizada; un dato más a registrar correspondió a la distancia recorrida y, finalmente, con esos dos datos aplicar la fórmula para conocer la velocidad de desplazamiento del carro “de la montaña rusa” (fig. 9).

Es importante destacar que con esta práctica, los jóvenes no sólo lograron comprender cada uno de los conceptos de la fórmula, sino también se percataron que a mayor peso menor tiempo y a menor peso existe un mayor tiempo de desplazamiento, esto desde luego como producto del análisis de sus registros, de su experiencia vivida y de la observación.

A la par de poner en práctica la parte teórica, se divirtieron y vivieron la experiencia de trabajar en equipos, de poner a volar su imaginación y crear materiales originales y cercanos a su contexto.

Conclusiones.

Derivado de la experiencia vivida en la enseñanza de un contenido de Ciencias II, con énfasis en Física de forma creativa, se puede afirmar que ello representa un reto para los docentes que laboran en contextos rurales de alta marginación, quizás en muchas escuelas de nuestro país México no existan los

recursos, ni los medios para poder desarrollar una clase magistral, quizás este tipo de escuelas no dispongan de materiales para poder llevar a cabo una clase exitosa y eficiente, sin embargo; esto no debe ser pretexto para potenciar las habilidades de pensamiento en los alumnos, ante ello queremos hacer énfasis sobre la importancia que tiene el desarrollo de la creatividad en los alumnos, pero principalmente en el docente quien al planear, debe tomar en cuenta el contexto, las necesidades e intereses de los educando y ser capaz de replantear en caso de ser necesario.

Transformar la práctica educativa requiere de un mayor empeño y dedicación por parte del docente, para transitar de las clases memorísticas y teóricas, en donde el docente es el único poseedor del conocimiento, a clases activas, creativas, colaborativas y prácticas en donde se prioriza el aprendizaje del alumno.

Referencias

- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Narcea Ed. [Dx Reader] Recuperado de: http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje_-El-juego-como-herramienta-pedagógica-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf
- Calvo, C. P., Puebla, C. R., Encina, A. H., & Dios, A. Q. (2011) Experiencias docentes de trabajo colaborativo en distintas áreas de ciencias. *Education in the Knowledge Society*, 12 (4), pp. 133-146. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8530>
- Chacón, A. Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* vol. 5 núm. 1 enero-junio pp. 1-30 Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750106.pdf>
- Chrobak, Ricardo (2008). Una enseñanza creativa, para obtener aprendizajes creativos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy*. Núm. 35, noviembre, pp. 115-

129.

Recuperado

de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18512511009>

Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* Vol. 15 Núm. 3, Septiembre - Diciembre. Instituto de Investigación Educativa (INIE). Costa Rica. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>

Iglesias, C. Isabel. (1999). *La creatividad en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de ELE: Caracterización y aplicaciones*. Universidad de Oviedo. Recuperado

de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567549>

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Revista Educación y Educadores* vol. 11 (2), diciembre, Colombia. Pp. 191-210. Recuperado

de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411213>

Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2015, Resultados. OCDE México. Recuperado de: <https://www.oecd.org/PISA>

Vásquez Paulini, L. (2017) Trabajo colaborativo: una experiencia desde el aula de pre grado. *Revista EDUCA UMCH*, (10) pp. 201-213. Recuperado de: <https://doi.org/10.35756/educaumch.v10i0.24>

<http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8530>

ANEXOS

Fig. 1



Carretera hacia Huehueteppec, Mpio. de Atlamajalcingo del Monte, Guerrero, Méx. Se precisa recorrer un camino de terracería poco transitado, para llegar a la localidad se deben caminar aprox. 6 km

Fig. 2



Personas acarreado agua desde sus casas hacia la escuela.



Lectura introductoria ¿Quién inventó la montaña rusa?

Realización de la lectura introductoria ¿Quién inventó la montaña rusa?

Fig. 4



Prototipo de carro de una montaña rusa, elaborado con plastilina.

Fig. 5

Fig. 6



Fig. 7

Fig. 8



Fig. 5, 6, 7 y 8. Carros diseñados por los alumnos.

Fig. 9



Alumnos en práctica, reconociendo y aplicando la fórmula $V = \frac{d}{t}$

4.

LA PEDAGOGÍA PESTALOZZIANA EN LOS TEXTOS ESCOLARES: UN EJEMPLO DE ARTICULACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS RURALES Y EL CONOCIMIENTO GEOMÉTRICO

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Fredy Alejandro Barbosa Meléndez (1) – fabdieud@gmail.com (1)

Doctorado Interinstitucional en Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

RESUMEN

Este escrito es una reflexión que emana del proyecto doctoral: “la agrimensura: un elemento articulador para el diseño de trayectorias para la enseñanza de la geometría escolar en la escuela primaria rural” que se está desarrollando en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UD). El artículo intenta ejemplificar la pedagogía pestalozziana vinculándola con los contextos de ruralidad.

PALABRAS CLAVE: Educación Matemática Rural, Pedagogía Objetiva, Didáctica de la Geometría

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende ser un elemento de reflexión para aquellos maestros que están interesados en enseñar matemáticas en las escuelas rurales. Ya que, toma como referencia una práctica rural que fue abordada en un texto escolar inspirado en la pedagogía pestalozziana; la exposición suministrada en el fragmento del texto posiciona algunos elementos que permiten entender la práctica rural y enlazarla con el conocimiento geométrico escolar de la educación primaria. El documento presentará la vida y obra de Pestalozzi, los elementos que caracterizan a esta pedagogía, y presenta una posible entrada para la enseñanza de la geometría escolar. Finalmente, se presenta un pequeño fragmento de un libro escolar fundamentado en la pedagogía pestalozziana.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Vida y obra de Pestalozzi

Pestalozzi nace en Zúrich (Suiza) en 1746, fue hijo de un cirujano y oftalmólogo quién murió cuando él tenía tan sólo seis años; la muerte de su padre hizo que tuviera que apoyar a su familia desde muy pequeño. Sin embargo, asistió al gimnasio donde fue educado para ser clérigo; allí aprendió historia, política, griego y hebreo.

Durante su niñez, Pestalozzi visitaba a su abuelo quién había sido clérigo. De la mano de él recorrió las escuelas y las casas de los feligreses, allí aprendió acerca de la pobreza de los países campesinos, y criticó fuertemente que los niños tuvieran que trabajar en las fábricas desde temprana edad. En su juventud, Johan Jakob Bodner quién había sido discípulo de Rousseau, y quién era maestro del gimnasio en el que estudió Pestalozzi lo influenció para la vida política a través de sus enseñanzas sobre la obra de Rousseau.

Ya en su adultez, Pestalozzi tuvo varias aspiraciones políticas fallidas que lo llevaron a convertirse en agricultor; ya en este nuevo oficio aprendió el modelo de negocio de Johann Rudolf Tschiffeli, que consistía en convertir una gran parcela de tierra sin valor en varias granjas prósperas. Así que, Pestalozzi compró 15 acres de terrenos baldíos no cultivables en un barrio de Zúrich, con el cuál fracasa, y, por lo tanto, se empobrece.

Sáenz et al. (1997) indican que Pestalozzi producto del fracaso económico de la agricultura, funda el Neu Hof (Granja Nueva). En donde recluta a los huérfanos agricultores mal alimentados y sobre cargados de trabajo, para enseñarles a vivir una vida más satisfactoria. Por ello, a cambio de su trabajo les ofrece vestido y alimento. A posteriori, esta granja se convierte en una escuela industrial.

La experiencia que tuvo Pestalozzi, con el reclutamiento de los niños en la granja, junto a los recorridos que hizo con su abuelo en la niñez, hacen que conozca más a fondo la vida campesina con respecto a sus contemporáneos. Por lo cual, esta vivencia le ayuda a comprender como los niños pueden aprender el oficio de la agrimensura a través de un método. Esta experiencia es condensada en la obra de Leonardo y Gertrudis que relata cómo puede favorecerse una educación integral a los campesinos. Luego, en 1801 a partir

del primer volumen de la obra mencionada escribe “Cómo Gertrudis educa a sus hijos”, obra con la que se hizo reconocer en Europa.

La pedagogía objetiva o intuitiva

Pestalozzi fue considerado como el padre de la Pedagogía Moderna, al tomar al niño como objeto de conocimiento. Ya que, la pedagogía pestalozziana, objetiva o intuitiva, fue un recurso para mejorar la enseñanza de las clases de gramática y aritmética. En Colombia, desde el año de 1872 se llegó a considerar como un método universal, teórico y práctico; que se reconoció por el lema: “cosas, antes que palabras” (Sáenz et al., 1997).

Esta pedagogía se caracterizó por considerar la intuición como fundamento propio y verdadero de la instrucción humana. En este sentido, esta pedagogía se apoya en la observación que proporciona las corrientes filosóficas del empirismo y racionalismo; y en la experimentación propuesta por Kant.

De acuerdo con Sáenz et al. (1997), la pedagogía pestalozziana considera la importancia de desarrollar la intuición del niño, a través del establecimiento de semejanzas y diferencias entre los objetos que el mundo puede ofrecer; para ello, debe brindarse oportunidades para que los estudiantes puedan distinguir propiedades y atributos a través de la observación, ya que esta favorece la fijación y transmisión de ideas.

La didáctica de la geometría y su vínculo con los contextos de ruralidad

Algunos referentes curriculares en Latinoamérica, como los propuestos por el grupo ACACIA¹⁴, posicionan que la diversidad geográfica, cultural y poblacional son un recurso para visibilizar un pensamiento matemático (por ejemplo, el geométrico) motivado por la naturaleza de la región (León, et al, 2014). Dado que vinculan, lo regional (las raíces históricas y las prácticas ancestrales) con las matemáticas (formales y convencionales); los cuales tienen grandes repercusiones para la formación del educador matemático en poblaciones indígenas y rurales de América Latina y el Caribe (León et al., 2014; Lipka & Adams, 2004).

Lo anterior, fundamental para la formación del educador matemático en poblaciones indígenas y rurales de América Latina y el Caribe. Ya que muchas de las prácticas que identifican a las culturas rurales proporcionan elementos

¹⁴ Este es un proyecto financiado por ERASMUS de la Unión Europea, que está siendo coordinado por la Dra. Olga León, quién es la asesora de esta tesis doctoral.

para caracterizar el conocimiento geométrico; por ejemplo, en la historia de las matemáticas vislumbra como actividades como construir edificios, construir estanques de agua, canalizar, sembrar, distribuir terrenos, entre otras; muestran indicios de un pensamiento geométrico, caracterizado por las relaciones que pueden establecerse entre el espacio y las medidas.

Sin embargo, a pesar de todas estas actividades, son pocos los maestros rurales que las reconocen y las articulan con el desarrollo de sus clases. Sumado a ello, Duval (2016) menciona que uno de los problemas didácticos a los que se encuentra el profesor de geometría consiste en provocar en los estudiantes puedan establecer vínculos entre lo que visualizan con el discurso propio de la geometría. Ya que, una actividad geométrica exige que el estudiante cuando observan una figura, pueda disociar la magnitud de las propiedades puramente cualitativas de la figura.

Para Duval (2016) el mayor problema que se tiene en el aprendizaje de la geometría consiste en la actividad perceptual que pueda realizarse sobre las figuras. El autor declara, que una oportunidad para ayudar a superar esta dificultad consiste en detectar algunos elementos perceptuales que puedan ser llevados a cabo dentro de algunos oficios que promueven una actividad geométrica genuina. Dentro de ellos están: el botánico, el agrimensor-geómetra, el constructor, el inventor-artesano.

Por ejemplo, el botánico debe reconocer y denotar rectas, triángulos y cuadriláteros para desarrollar su labor. En este sentido, la visualización que pueda realizar sobre la figura se centran específicamente en aspectos propios del contenido, con el cual pueda instaurar un modelo o patrón para ser fijado en el terreno. De acuerdo con lo anterior, la visualización que se realice no necesariamente va encaminado a comprender el conjunto de relaciones que están dados en una figura. De acuerdo con Gutiérrez (1998) la influencia cultural que usan las comunidades rurales para la realización de representaciones planas del espacio; no son específicas de la geometría espacial, sino de los convenios que hacen las comunidades para interpretar determinados símbolos o dibujos.

METODOLOGÍA

Este documento es un estudio de caso que analiza la lección titulada *cultivo de trigo* que pertenece al capítulo 5 del libro *materias alimenticias* del libro “*lecciones de cosas en 650 grabados*” que fue escrito por Colomb en el año de 1904, y editado en Barcelona, España.

Cabe señalar, que este libro proporciona algunos preceptos de la pedagogía pesstaloziana, relacionados con la intuición y la observación, al respecto en el prólogo se indica:

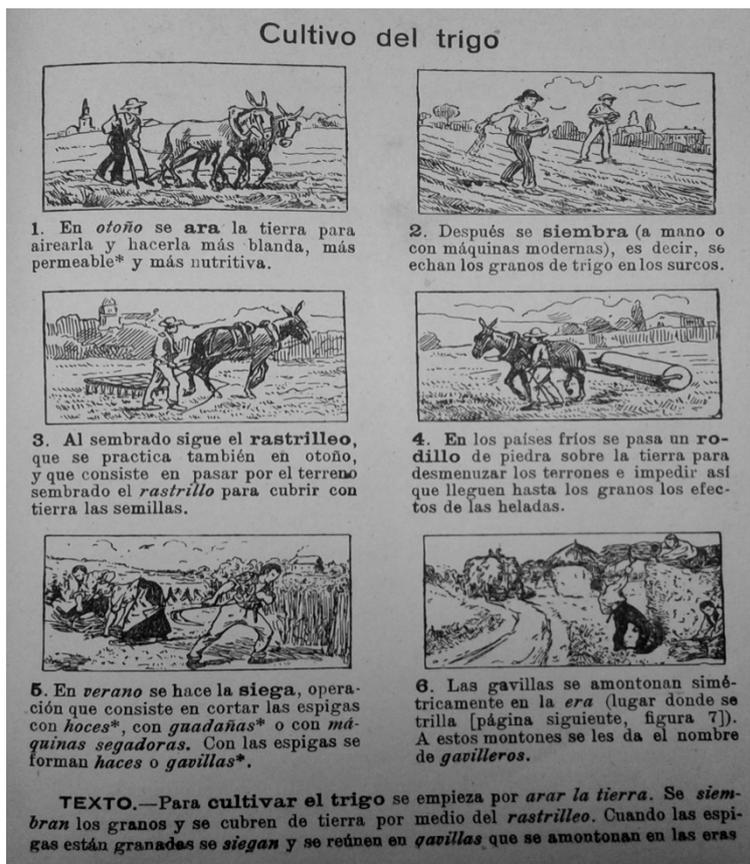
“Hemos adoptado el sistema gráfico, en el que, al grabado, que es lo esencial, acompaña una explicación muy breve, pero clara. Este sistema ofrece, entre otras ventajas, la de desarrollar el espíritu de observación del niño, sin cansar su memoria. En efecto, el maestro, al explicar los grabados diciendo el papel que cada objeto representa, inculcará a sus alumnos, que seguros le escucharán atentos, multitud de lecciones que serán asimiladas sin esfuerzo” (Colomb, 1904; p.1).

Como se mencionó en las anteriores secciones, la pedagogía pesstaloziana tiene algunos matices con el pensamiento kantiano. Kant (1991; citado en Saenz-Ludlow, 2018) con respecto a las maneras en que los seres humanos logran conocer los objetos de conocimiento a través de dos recursos:

- El *fenómeno*: “las cosas como ellas parecen ser”, en el que, la mente juega un rol pasivo en la medida en que los sujetos intentan hacerse una idea mental de los objetos a través de los sentidos, los cuales favorecen la aparición de un conjunto de sensaciones y percepciones que generan una intuición sensible de dicho objeto.
- El *noumena* “las cosas como son”, aquí la mente tiene un rol activo, en la medida en que, el sujeto ya no necesita de la experiencia sensorial con el objeto; sino que requiere de aspectos formales (teóricos) para lograr alcanzarlo, en este sentido, el objeto está instaurado en la mente del sujeto a través las conceptualizaciones que haya podido hacer de este.

Con respecto a los anteriores puntos, Kant (1991) distingue dos tipos de conocedores: concretos quienes atribuyen un *sentido común* a lo que conocen, y los *hombres de ciencia* aquellos que conceptualizan para conocer el objeto antes de su aplicación.

ANÁLISIS Y RESULTADOS



En la figura se presenta la lección de “cultivo de trigo” en la que se muestra una exposición de un conjunto de imágenes que dan cuenta de esta práctica rural. En la figura, se observan dos momentos de exposición de la lección: en la primera, se muestran algunas imágenes que muestran las actividades asociadas al cultivo del trigo, como son: la ara, la siembra, el rastrilleo, el rodillo, la siega, el gavillaje; en la segunda, se presenta un “texto” que sintetiza aquellos elementos que deben ser conocidos por el estudiante para desarrollar dicha práctica.

En la figura se evidencia, que el primer momento de la exposición de la lección, intenta que el estudiante se acerque al fenómeno (la práctica rural) a través de las imágenes, que estimular sensaciones y percepciones sobre el cultivo del trigo. En la segunda parte de la exposición de la lección, se relaciona con el *numena*, en virtud, de que el editor intenta dar elementos de síntesis de la práctica rural, para dar una teoría al estudiante de lo que debería hacer en tal caso que se requiera reproducir la misma práctica.

Ahora bien, es importante señalar que las imágenes expuestas, también decantan la experiencia perceptual y conceptual que tuvo el diagramador, con respecto al fenómeno rural que se presenta.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La pedagogía pestalozziana puede ser una alternativa para desarrolla investigaciones en Educación Matemática en Ruralidad, ya que, en esencia, esta

pedagogía provee elementos para la instauración de un método de instrucción. Por lo cual, puede llegar a ser usada para la investigación en diseño curricular. En lo que respecta al pensamiento geométrico, es importante insistir que las imágenes suscitan algunas sensibilidades que pueden llegar a declarar los gestos que emanan en el desarrollo de la práctica. Estos gestos pueden ser un signo que describe la manera en que se materializa el pensamiento geométrico.

Por ejemplo, en las imágenes 3 correspondiente al rastrilleo, se observa que el conocimiento incrustado en el rastrillo, hace que los trazos que se graban en el campo de cultivo son siempre paralelos. En la imagen 4 correspondiente al rodillaje, se observa que la herramienta procura aplanar el campo de cultivo, mostrando intuitivamente la idea de plano. De acuerdo con lo anterior, la experiencia que se desarrolla en esta práctica puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una visualización icónica de las formas, conforme a lo expuesto por Duval (2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS

- Colomb, G. (1904). Lecciones de cosas en 650 grabados. Vda. de Ch. Bouret.
- Duval, R (2016). Las condiciones cognitivas del aprendizaje de la geometría. Desarrollo de la visualización, diferenciaciones de los razonamientos, coordinación de sus funcionamientos. En: Comprensión y aprendizaje en matemáticas: Perspectivas seleccionadas
- León, O. L., Bonilla, M., Romero Cruz, J. H., Gil Chavez, D., & Otros, Y. (2014). Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de matemáticas en y para la diversidad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lledo, E. (1987) Kant. En: El pensamiento. Editores, S. (1979). Universitas: Gran Enciclopedia del Saber. Barcelona: Salvat, 7.
- Quiceno C. Humberto (2003). “La pedagogía: una perspectiva ética del documento”. En: Pedagogía y epistemología. Bogotá, D.C., UPN, editorial Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Sáenz Javier, Saldarriaga Oscar, Ospina Armando (1997), Capítulo 2: “La escalera del padre Pestalozzi” y Capítulo 3, “Pestalozzi contra reformado” (Páginas 12-133). En Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en

Colombia, 1903-1946, Colciencias; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Editorial Universidad de Antioquia/Clío. Volumen 1.

Sáenz-Ludlow, A. (2018). Iconicity and diagrammatic reasoning in meaning-making. En N. Presmeg, L. Radford, & G. Kadunz, Signs and Signification in Mathematics Education Research: Semiotics in Mathematics Education (pp.193-216). Monograph from ICME 13. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

NIVEL DE VOCABULARIO Y REPERTORIO LÉXICO EN TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS

Vocabulary knowledge and lexical profile in English-written texts

Rodrigo Tovar-Viera¹⁵

Technical University of Cotopaxi, Ecuador

rodrigo.tovar@utc.edu.ec

Edison Velasco Benavides¹⁶

CEC Educational Institution, Ecuador

edismaelvebe@yahoo.es

Resumen: El discurso, sea este oral o escrito hace uso de palabras para comunicar e interpretar ideas, pensamientos y emociones. Algunas veces dicho discurso transmite exitosamente el enunciado, y otras veces su enunciado es oscuro en términos de contenido y organización. Es decir, las palabras (vocabulario) empleadas en el texto (discurso) juegan un papel fundamental al momento de determinar la claridad con la que es transmitido el mensaje. Es así como, profesores e investigadores, después de un largo período de centrarse en el desarrollo de la competencia gramatical, hoy reconocen la relevancia e importancia del vocabulario en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. El trabajo investiga la relevancia del vocabulario al momento de producir el idioma. Para ello, se analizó un corpus escrito producido por estudiantes de nivel elemental (A2) del programa de suficiencia en inglés como lengua extranjera. Se determinó el porcentaje de cobertura que proporcionan las primeras y segundas mil palabras de alta frecuencia (k1y k2), las palabras de

15

Assistant profesor at Dept. of English Education, English Major
Technical University of Cotopaxi, Ecuador
PhD candidate in Applied Linguistics at University of Szeged, Hungary.
rodrigo.tovar@utc.edu.ec
[Simon Rodrigues s/n El Ejido Town, San Felipe sector](#)
<https://orcid.org/0000-0002-4970-5234>

16

Rector of the “CEC” Educational Institution
“CEC” Educational Institution, Ecuador
Master’s degree in Education and Social Development, Ecuador
edismaelvebe@yahoo.es
[Panamericana Sur, Tiobamba del Magisterio](#)
<https://orcid.org/0000-0002-6007-7136>

baja frecuencia o académicas, y las palabras fuera de lista, —*aquellas que no están en ninguna lista o familia*. Para conocer el dominio y uso de vocabulario se aplicó una evaluación de diagnóstico alineado al ‘vocab recognition and vocab production’ de Nation & Beglar (2007); Nation (1990); y Meara & Swansea (1992). Se trabajó con una población de cuarenta estudiantes, divididos en grupos, participativa y no participativa. Una vez detectadas las necesidades y falencias de los estudiantes, se condujo una intervención pedagógica de aula con actividades desde un enfoque léxico y comunicativo. Los corpus escritos fueron examinados en el analizador de texto —*lexuor.ca*— diseñado por Cobb (2006), Los resultados reflejan que el grupo experimental supero al grupo no participativo en la producción de vocabulario. Es decir, el aprendizaje de vocabulario contribuye significativamente en la producción del discurso escrito, en el sentido que este favorece notablemente no solo en el rendimiento académico sino también en el uso de palabras apropiadas en situaciones discursivas.

Palabras clave: discurso, vocabulario, palabras de alta frecuencia, palabras académicas, palabras fuera de lista.

Abstract: The oral or written discourse uses words to communicate and interpret ideas, thoughts and emotions. Sometimes, the speech successfully transmits the message, and sometimes the message is obscure in terms of content and organization. That is, the words (vocabulary) used in the text play a fundamental role in determining the clarity with which the message is transmitted. Therefore, professors and researchers, after a long period of focusing on the development of grammatical competence, today recognize the importance of vocabulary in learning a second or foreign language. The research paper investigates the importance of words when producing the language. To do this, a written corpus of elementary level students (A2) of the proficiency program in English as a foreign language is analyzed. The percentage of coverage that provided the first and second thousand high-frequency words (k1 and k2), the low-frequency words, and the words outside the list was determined. It used the assessment instrument: vocab recognition and production of Nation & Beglar (2007); Nation (1990); and Meara & Swansea (1992) to know the knowledge of vocabulary. Forty students constitute of the experimental and non-participatory

group. The results were examined in the text analyzer: lextutor.ca designed by Cobb (2006), The results show that the experimental group outperformed the non-participatory group in the production of vocabulary. That is, learning vocabulary contributes to the production of written texts, in the sense that it remarkably helps learners not only the academic performance but also for the use of appropriate words in discursive situations.

Key words: discourse, vocabulary, high frequency words, academic words, off-list words

INTRODUCCIÓN

El vocabulario es esencial para la adquisición de un idioma, ya que, sin su adecuado y suficiente conocimiento, el aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera no puede comunicar o expresar sus propias ideas, pensamientos y emociones con claridad. Es así como, profesores e investigadores, después de un largo período de centrarse en el desarrollo de la competencia gramatical — *capacidad de generar enunciados en una lengua, respetando las normas que rigen su escritura*, hoy reconocen la relevancia del aprendizaje de vocabulario. Es decir, el uso de las estructuras gramaticales de una lengua a veces entorpece el enunciado, principalmente cuando el significado, la amplitud y diversidad léxica del texto no responde al carácter formal o informal del propósito comunicativo. En otras palabras, resulta improductiva la comunicación escrita, cuando se construye enunciados gramaticales sin tener el conocimiento adecuado de vocabulario para expresar dicho enunciado (Tovar, 2014). Esto se debe a que erróneamente se asume que el vocabulario se almacena automáticamente en nuestro repertorio léxico, una vez que se aprende estructuras gramaticales. Por tanto, sería como pretender que los estudiantes “aprendan vocabulario a través de lecturas de interés sin tener el nivel de vocabulario para leer y entender dicho texto” (Coady, 1997, p. 229).

Por ello, su aprendizaje debe ser orientada desde un enfoque comunicativo, mediante “actividades con resultados específicos, donde se enfatiza el intercambio de significados, no la producción de formas lingüísticas del idioma” (Willis, 1996 p.36). Es decir que el aprendiz sea capaz de comprender textos — *orales o escritos* dentro de su área del conocimiento y encuentre en el idioma una herramienta útil para expresarse en diversas situaciones discursivas. Por

tanto, si las actividades están enfocadas en el uso de significados —*léxico y vocabulario* del idioma más que en su estructura, el aprendiz adquiere “oportunidades para usar el idioma con fines comunicativos” (Willis and Willis. 2007 p.4). De hecho, conocer el uso, restricciones y combinaciones de las palabras de una lengua favorecen en su comprensión y producción lingüística y comunicativa.

Si consideramos que la lengua es un sistema de significados, más que de palabras (Halliday, 1978), y que sin un adecuado conocimiento de vocabulario los aprendices de una lengua encontrarán dificultad para producir y comprender enunciados se dificulta, entonces notaremos que la interpretación del mensaje depende más del vocabulario que de las estructuras gramaticales. Es decir, el grado de competencia comunicativa que logre un aprendiz no está determinado por el dominio de reglas gramaticales sino por el uso del idioma —*componente léxico* en diversas situaciones comunicativas. Entonces conocer reglas gramaticales no significa que se logren un desempeño correcto o adecuado en relación con las necesidades de uso del idioma. Esto se debe a que su aprendizaje se centra en estructuras gramaticales, aislando de contexto el repertorio léxico y nivel de comprensión. Independientemente de la gramática, las palabras son piezas básicas del pensamiento lingüístico y fundamental en los procesos mentales para: *relacionar, ordenar, clasificar y distinguir*. Pues, así como la sintaxis de una lengua es adquirida de forma natural durante la infancia, el léxico nunca deja de ampliarse, tanto de forma espontánea, implícita e indirecta (adquisición), como de forma intencional, explícita y consciente (aprendizaje). En efecto, gran parte del léxico de una lengua puede almacenarse sin que exista la intención de hacerlo, siempre que su exposición sea la adecuada.

Entonces el vocabulario es crucial en el aprendizaje de una lengua, pues ayuda a precisar el significado de la palabra en contexto (Reyes, 2005). Es decir, saber una palabra no sólo es reconocer su forma gramatical y fonética, su significado y morfología, sino tener información acerca del registro —*adecuación del texto al contexto comunicativo: campo, tenor, modo* en que se puede usar, sus distribuciones más comunes, la frecuencia de su uso y su equivalente en la lengua materna del aprendiz. De hecho, lingüistas como (Meara 1996; Nation

2001; Laufer 1990a; Schmitt 1998), coinciden en la importancia del repertorio léxico para la comprensión y producción del discurso oral o escrito. Es así que se relaciona el nivel de comprensión con el porcentaje de léxico conocido, y se considera necesario conocer “más del 95% del vocabulario para comprender un texto y aplicar estrategias de lectura” (González y Sánchez, 2008 p.106). Atendiendo al desarrollo de este campo disciplinar, el presente trabajo de investigación examina la importancia de vocabulario y repertorio léxico de textos escritos en inglés.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Adquisición de vocabulario y el repertorio léxico

En las últimas décadas, la adquisición y aprendizaje de vocabulario se ha convertido en el foco de estudio para académicos e investigadores de la lengua anglosajona, *Inglés* (McPherron & Randolph, 2014). Así, el objetivo central de muchos académicos es que sus estudiantes adquieran vocabulario, lo utilicen correctamente en diversos contextos lingüísticos, se familiaricen con su uso — *pragmática*, y lo retengan en la memoria como un conocimiento significativo y sustentable a la vez. Es decir que sean capaces de identificar, reconocer y seleccionar elementos léxicos adecuados para transferirlos a la comunicación, oral o escrita (Guiora et al. 1972). En el contexto de la composición escrita en diferentes situaciones discursivas, Halliday (1973) manifiesta “cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico” (p.39).

Por ello, el aprendizaje de una lengua extranjera debe llevarse a cabo mediante un proceso de construcción progresiva, que implique la exposición, reiteración, ejercitación, expansión y el enriquecimiento de experiencias lingüísticas. Al ser el vocabulario un elemento inherente a toda manifestación comunicativa y sobre el que se elabora la producción oral y escrita de una lengua; su aprendizaje debe contribuir para que el aprendiz logre comunicarse con sus interlocutores empleando un léxico relevante y apropiado al contexto discursivo. Por tanto, los docentes de lengua extranjera deben considerar el tipo de palabras —*alta o baja frecuencia* a enseñar, en el sentido que “no todas las palabras merecen ser

aprendidas para ser un usuario exitoso del idioma”; mas bien es importante que los estudiantes adquieran vocabulario de acuerdo con el nivel de producción (Nation, 2001, p.20). Mientras que las palabras de alta frecuencia (2000 – 3000) requieren de exposición, reiteración, ejercitación y expansión para asegurar su aprendizaje. De hecho, “memorizar palabras sin combinarlas resulta tan inútil para una comunicación eficaz, como pretender construir enunciados gramaticales sin tener el conocimiento de las palabras necesarias para expresarse adecuadamente en diversos contextos lingüísticos” (Tovar, 2014, p.49).

La enseñanza de vocabulario constituye un elemento básico en el desarrollo de las habilidades de un idioma —*escuchar, leer, escribir, hablar*. Por ello, no debemos olvidar, que el repertorio léxico juega un rol muy relevante y significativo al momento de adquirir y producir el idioma. Siendo la composición escrita un espacio para activar el vocabulario pasivo, su uso y familiarización debe estar acorde con características de cada tipo de texto; así el vocabulario pasivo, a través de un proceso, formará parte del léxico activo del aprendiz. Adquirir vocabulario entretanto no basta con conocer las palabras sino dominarlas y utilizarlas en contextos situacionales. Así como:

no importa cuán bien se conozca la gramática, o cuán exitosamente se domine los sonidos del idioma, pues sin las palabras necesarias para expresar una amplia gama de significados, el propósito comunicativo simplemente no puede suceder de una manera significativa (McCarthy, 1990, p.8).

Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje del léxico debe llevarse de una manera significativa durante la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. No obstante, Schmitt y McCarthy (1997, p.8) manifiestan que, “aunque todo lenguaje hace uso de un gran número de palabras, no todas éstas son igualmente útiles”, en el sentido que existen palabras k_1, k_2 , que requieren emplear suficiente tiempo para su aprendizaje. Una forma de clasificar las palabras es tomando en cuenta su frecuencia de uso (cfr. Coxhead, 2000; Nation 2001), dentro de la cual están las palabras de alta frecuencia k_1, k_2 ; palabras de baja frecuencia, académicas; y las palabras fuera de lista, contracciones, nombres propios y palabras erróneamente escritas.

Es un hecho, que las palabras de alta frecuencia son muy importantes; sin embargo, hay que tomar en cuenta, para qué fines el aprendiz utilizará el idioma que está aprendiendo. Puesto que los aprendices que realicen estudios académicos deben producir palabras de baja frecuencia o palabras académicas en la producción de textos escritos (Nation & Xue, 1984; Nation, 1990). Es por ello, que académicos, instructores y estudiantes deben poner énfasis en la enseñanza y aprendizaje del léxico académico dentro de las aulas universitarias. La enseñanza y aprendizaje de vocabulario, facilita la comprensión del discurso oral y escrito, y a su vez posibilita utilizar el mismo repertorio léxico en determinados contextos, lo que permite comprender a profundidad sus significados. En este sentido, al contextualizar el aprendizaje del léxico, se proporciona una aproximación más profunda a sus usos; pues no sólo se aprende el significado referencial, sino también las relaciones paradigmáticas, *palabras que comparten algún rasgo significativo* y sintagmáticas, *concordancia entre signos que siguen una misma cadena*. Entonces, el vocabulario es una pieza base en el aprendizaje de lenguas ya que afirma la comprensión y aplicabilidad en el entorno social. Así, tal como afirma Lewis (1993, p.95), el repertorio léxico se basa en la idea que:

una parte importante de la adquisición del lenguaje es la capacidad de comprender y producir frases léxicas analizadas como un todo o 'bloques', y que estos bloques se convierten en la materia prima a través de la cual los aprendices perciben patrones de lenguaje, tradicionalmente considerados como gramática.

En este sentido, se hace una distinción entre vocabulario, tradicionalmente entendido como almacenamiento de palabras con significados fijos; y léxico, que incluye no sólo las palabras individuales, sino también las combinaciones de palabras que almacenamos en nuestro léxico mental. Entonces, podemos decir que, el léxico constituye una parte esencial al momento de expresar enunciados en una lengua, pues su aprendizaje se centra en el uso y sus combinaciones. Por su naturaleza, en la adquisición de vocabulario, se distinguen dos principales enfoques. Por una parte, el primero se centra en el desarrollo de vocabulario como un proceso en etapas (cf. Jiang, 2000; Schmitt, 1998). Y, por otra, el

segundo representa la adquisición de vocabulario a través el desarrollo de redes asociativas (Meara, 1984, 1996).

El repertorio léxico

Evidentemente, el dominio de vocabulario que constituye una lengua, principalmente ajena a la del aprendiz, es un proceso que requiere ejercitación y repetición para su adquisición. Por ello, conviene centrar la mirada en el tipo de léxico que el aprendiz están adquiriendo y produciendo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Por consiguiente, el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera es apremiante, ya que “sin la gramática poco se puede transmitir; pero sin vocabulario nada puede ser transmitido” (Wilkins, 1972, p111). Es decir, el vocabulario es el segmento base de toda lengua. Por tanto, al aprender un idioma se debe conocer no solo su gramática sino también su léxico, combinaciones, y significado en su contexto situacional.

Entonces, podemos asumir que el repertorio léxico es fundamental al momento de transmitir un mensaje, en el sentido que este ayuda a codificar o decodificar el enunciado en diferentes situaciones discursivas. Lingüistas como Coady & Huckin (1997); Nation (2001); Laufer, 1990b; Schmitt & Carter (2000) resaltan su importancia en la comprensión de textos. Por consiguiente, la comprensión depende más del léxico que de la misma estructura gramatical. De hecho, existen enunciados gramaticales (ej. **Papá, quiero ir a la cama** /Dad, I wanna go to the bed/) y agramaticales (ej. **Cama quiero ir, Papá** /Go to the bed I want, Dad/), lo que señala que la norma no limita la comunicación, siempre que esta encuentre su significado (Tovar, 2014). Por ello, el aprendiz no sólo deberá conocer la lengua sea materna o segunda, como un sistema abstracto de signos vocales, o como si ésta fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; sino que debe conocerla en el sentido que le permita saber cómo utilizarla para comunicarse con su comunidad lingüística, eligiendo formas de lenguaje apropiadas de acuerdo con el tipo de situaciones a las que se encuentre expuesto. Es decir, que su conocimiento y comportamiento lingüístico le permita desenvolverse e interactuar en el contexto de la lengua en estudio. Por ello, de acuerdo con Nation (2001, p.296):

[...] no podemos esperar que una palabra se aprenda con un solo encuentro, por ello cada encuentro debe ser visto como una pequeña

contribución a su aprendizaje. Su aprendizaje ocurre a través de una serie de factores, [...] dichos factores deben incluir proporciones similares de 'input' centrado en el significado, es decir, enfocado a la producción y desarrollo de la fluidez.

En este contexto, Kruse (1979); Nation (1990); Webb (2007) destacan que se aprende mejor el vocabulario dentro de un contexto, pues el aprendizaje de palabras aisladas no ayuda a comprender su significado en profundidad. Huckin & Haynes (1995) resaltan que el contexto ofrece a los aprendices la posibilidad de reconocer el uso apropiado de la palabra, sus diferentes significados y colocaciones, lo que una instrucción explícita por sí sola no podría ofrecer. Para ello, se debe tener en cuenta que, léxico se refiere al conjunto de unidades lingüísticas o lexemas que integran el sistema de una lengua determinada y vocabulario al conjunto de unidades lingüísticas que actualiza un hablante cuando se comunica en esa lengua.

Así, un campo léxico es un conjunto de palabras o lexemas de diferente estructura gramatical, de manera que la intersección de sus campos (ej. verbo, sustantivo, adjetivo) que están relacionados por un mismo tema (ej. campo léxico clase: mesa, estudiar, pizarra, entre otros), constituyen el vocabulario de una lengua. En efecto, una unidad léxica o lexema se define como la base para el aprendizaje de léxico.

El perfil léxico en textos escritos

Diversos estudios han investigado el perfil léxico de textos escritos en inglés. Por ejemplo, Hwang (1989), encontró que en los textos académicos, las palabras de tipo 'k1 y k2' cubren el 78,1 %, mientras que las palabras de baja frecuencia, 'palabras académicas' alcanzan el 8.5%. De igual forma, en un texto de economía, las palabras de tipo 'k1 y k2' cubren el 82,5 % del corpus. En los textos de periódicos, las 2000 mil palabras de alta frecuencia proporcionan el 83 %, y las palabras académicas alcanzaron el 3,9% del corpus. En los corpus de revistas, las palabras de tipo 'k1 y k2' proporcionan un porcentaje de cobertura del 82,9 %, y contrario a lo anterior, las palabras académicas abarcaron un porcentaje del 4%. Además, los resultados expresan que, en un corpus de una novela de ficción, las palabras de tipo 'k1 y k2' alcanzan el 87,4% y las palabras académicas cubren el 1,7 %.

Por su parte, Hirsh y Nation (1992), analizando un corpus de novelas cortas, observaron que las palabras de tipo k1 cubren el 84,8 % del corpus, mientras que las palabras de tipo k2 obtienen un porcentaje de cobertura del 5,8 % en el corpus. Asimismo, Nation y Xue (1984), descubrieron que las palabras de tipo k1 alcanzan un 71,4% en relación con las palabras de tipo k2 (4,7 %) y palabras académicas (10%). Sutarsyah (1993), al igual que Nation y Xue (1984), encontró que en los textos académicos las palabras de tipo k1 (74,1%) y las palabras de tipo k2 (4,3%) alcanzan frecuencias distantes en el corpus. En la línea investigativa, los estudios de Hwang y Nation (1995) demuestran que las palabras de tipo k1 cubren el 77% y las palabras de tipo k2 un 5%. En este contexto, Nation (2001) señala que las dos mil palabras de alta frecuencia son las de mayor incidencia en los corpus.

La revisión de la bibliografía citada en referencia al perfil léxico muestra que las palabras de tipo 'k1 y k2' proporcionan el mayor porcentaje de cobertura en cualquier tipo de corpus, mientras que las palabras de baja frecuencia: académicas, brindan el porcentaje más bajo, por lo que, se debe poner mayor énfasis en el aprendizaje de léxico académico y vocabulario especializado para mejorar la comprensión y producción de textos sean orales o escritos.

El enfoque léxico y sus implicaciones

La capacidad de comprender y producir frases lexicales es una parte primordial del enfoque léxico. Etimológicamente léxico deriva del término técnico lexema (palabra). Entoces, los lexemas son unidades léxicas que contienen significado y forma (Lyons, 1997). Por tanto, al ser los lexemas unidades significativas: *una única forma puede tener varios significados y un significado puede combinarse con varias formas*, así como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 1: Forma and significado léxico

		(lexema o palabra)	(referente gramatical)
'bachelor'	=	{sustantivo}	
forma		1. (human-mascul.)	[el que ha terminado su primer grado académico a nivel universitario]
		2. (human-mascul.)	[el que jamás se ha casado]
		3. (animal-mascul.)	[foca joven que no tiene pareja]
	significados		

Fuente: Tovar, R. (2014, p.43)

Por lo tanto, el componente léxico es relevante en el aprendizaje de lenguas, pues desarrolla la capacidad lingüística del aprendiz, ayuda a almacenar las palabras y sus combinaciones en el léxico mental —*habilidad para entender y combinar palabras* al momento de producir enunciados, en cuanto los segmentos léxicos —*expresiones idiomáticas o colocaciones* son aprendidos a partir de bloques de palabras, lo que permite afianzar el conocimiento de la LE mediante el *reconocimiento, selección, aplicación y combinación* de los segmentos léxicos en determinadas situaciones para la comunicación. Lewis (1993) distingue **léxico** —*palabras y combinación de palabras que almacenamos en nuestro léxico mental* de **vocabulario** —*almacenamiento de palabras tanto simples como complejas con significados fijos*, por lo que, a partir del léxico podemos comprender y producir enunciados.

En otras palabras, el componente léxico se convierte en una herramienta para aprender gramática. Así, de acuerdo con Lewis (1993, p.51), al aprender el idioma se debe “gramaticalizar el léxico no lexicalizar la gramática”, en el sentido que, al contextualizar el aprendizaje del léxico se propicia un aprendizaje multidimensional, en efecto, no solo se aprende el significado referencial sino también las relaciones paradigmáticas —*palabras que comparten algún rasgo significativo* y sintagmáticas —*concordancia entre palabras que siguen una misma cadena*. En este sentido, podemos decir que el aprendiz se apropia tanto del léxico como de la gramática al momento que almacena información, afirmando su comprensión y aplicabilidad.

Para que el aprendizaje se materialice, la información recibida debe proporcionar siempre una situación extralingüística (**contexto**, *enunciados lingüísticos que inciden en la adecuación, paráfrasis y significado del mensaje*) y un entorno lingüístico (**cotexto**, *elementos o signos lingüísticos que condicionan la interpretación*) transferible a situaciones comunicativas. Por ejemplo, el verbo CANTAR tiene dos significados distintos en estos contextos: 1) ‘el tenor cantó’ y 2) ‘el detenido cantó’. Por un lado, los dos enunciados encadenan signos lingüísticos que incluyen, preceden o siguen a una palabra u oración y, por otro lado, desencadenan contextos diferentes de interpretación. Para ello, se debe considerar criterios funcionales y útiles para comprender su uso, aplicaciones y combinaciones lexicales, en el sentido que:

[...] no se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en la lengua extranjera. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo (Martín, 2010, p.69).

El enfoque léxico centra su foco de acción en el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiz a través de la enseñanza de bloques prefabricados de palabras —*chunks*. Así, Pawley y Syder (1983, p.191), resaltan “el control y la fluidez idiomática de la lengua se apoya en gran medida en el conocimiento de una lista de frases sencillas que están institucionalizadas o lexicalizadas”. El aprendizaje de *chunks* a más de incrementar el vocabulario, también destaca el conocimiento y uso de frases o expresiones institucionalizadas. Por lo tanto, al hacer uso de frases lexicalizadas, el aprendiz de una lengua elaborará sus enunciados de forma fluida y natural. Y al mismo tiempo, ayuda en la comprensión de aspectos sintácticos, a partir del cual se lexicaliza la gramática de la lengua, lo que “proporciona una base de frases familiares que posteriormente pueden ser analizadas para apoyar en el desarrollo de normas gramaticales” (Nation, 2001, p.336).

Lewis (1993) concibe a la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales y no como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insertan unidades léxicas. Por consiguiente, se sugiere evitar preguntar: ¿qué palabra no entiendes?, puesto que a través de esta pregunta se asume que el léxico del lenguaje está formado por palabras simples. Por el contrario, el lenguaje está formado de palabras y sus combinaciones; entonces, vocabulario es más que una lista de palabras (Lewis, 1997). Así, un programa de LE no debe basarse en un sílabo lineal previsto de elementos gramaticales sino en el léxico, es decir, en las palabras y sus combinaciones. Por tanto, Higuera (2006, p.13), sostiene “aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado, es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva”. Entonces, de acuerdo con Nation (2001, p.27) ¿Qué implica saber una palabra?

Segun Nation (2001), existen palabras de alta y baja frecuencia que deben ser aprendidas según el tipo de textos: académicos y especializados. Así, las palabras de alta frecuencia requieren invertir mucho tiempo para asegurar su aprendizaje, en el sentido que 2000 y 3000 mil es el mínimo de palabras que un estudiante de inglés debe dominar para desenvolverse sin dificultad en determinados contextos. No obstante, 5000 mil es el nivel máximo de palabras que según el enfoque léxico planteado en clase podrían ser objeto de instrucción. Sin embargo, para comprender los textos académicos de nivel universitario un aprendiz necesita conocer alrededor de 800 palabras. Por ello, el aprendizaje y funcionalidad del vocabulario está supeditado al número de veces que sean empleados, es decir que sólo las palabras que se usan pasan a formar parte del léxico activo de un individuo. Véase: 'word frequency data', en (Coxhead 2000, <http://www.wordfrequency.info/free.asp?s=y>).

Implicaciones del enfoque léxico y la competencia lexica

La efectividad del enfoque léxico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se fundamenta en que los docentes contribuyan a que sus estudiantes desarrollen habilidades y destrezas para el almacenamiento de palabras, y sobre todo, de **lexical chunks** —*grupo de palabras que comúnmente se encuentran juntas*, y que en situaciones comunicativas sean capaces de recuperarlas de su léxico mental. En otras palabras, desarrollar la competencia léxica de sus aprendientes, en el sentido que sean hábiles para utilizar palabras y combinación de palabras en diversos contextos. A partir de esta concepción, Lewis (1993) propone su aprendizaje a través de unidades léxicas complejas, *multi-word items* que pueden ser; palabras complejas, *polywords*: ej. 'day dreamer', 'soccer match'; y colocaciones, *collocations*: ej. 'misunderstanding words', 'unsuccessful person'; o expresiones institucionalizadas, ej. 'wait a minute', 'male chauvinist', 'just a moment, please'. En este sentido, al hablar de léxico, se descarta el aprendizaje de palabras, pues su aprendizaje en forma aislada no representa combinaciones. Mientras que las unidades léxicas constituyen elementos del discurso que puede ser oral o escrito y representan el carácter pragmático —*uso y funciones del lenguaje*.

Entonces ¿Qué hacer para que los estudiantes desarrollen su competencia léxica? Sin pretender que sea tomada como una respuesta definitiva, diremos

que existen dos enfoques que guían la enseñanza y aprendizaje de vocabulario. Por un lado, el aprendizaje incidental, “aprendiendo vocabulario como un subproducto de hacer otras cosas, así como leer o escuchar” (Richards y Renandya, 2002, p.256). Y, por otro, la enseñanza explícita, donde el docente introduce al aprendiz en actividades centradas en el desarrollo de vocabulario. Y, finalmente, el docente desarrolla estrategias de aprendizaje que serán usadas por los aprendices de manera independiente. En efecto, crea oportunidades para un aprendizaje incidental o enseñanza explícita, que contribuya a incrementar el vocabulario adquirido.

Dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, Brown (2001) considera desarrollar los componentes organizacionales —*gramática y discurso*, pragmático — *funcional y sociolingüístico*, estratégico y destrezas psicomotoras como *pronunciación*. Es decir, enfatizar en el uso de la lengua y no solo en su estructura. De acuerdo con el MCER (2002), el aprendizaje y enseñanza de una lengua, no puede limitarse únicamente a los conocimientos estructurales, sino que debe desarrollar las destrezas y actitudes de los aprendices para que actúen como usuarios competentes de la lengua, en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario e interlocutor, y, por otro, el texto sea oral o escrito.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

El presente trabajo se enmarcó en una investigación de tipo cuanti-cualitativa y experimental. Para efectos de esta investigación, se trabajó con dos cursos de nivel elemental (A2) del programa de suficiencia inglés como lengua extranjera, conformada por 40 estudiantes; de estos, 21 son hombres, lo que equivale al 52,5 % y 19 son mujeres, equivalente al 47,5 %. Las edades de los estudiantes fluctúan entre 20 a 30 años.

Para la recolección de la información, y obtener el perfil léxico del corpus escrito producido por los estudiantes se les asignó la realización de una tarea de escritura, específicamente composición, tomada del *Preliminary English Test handbook* (O'Dell, 2006). El fin de esta actividad fue que cada estudiante produzca un corpus de entre 100 y 130 palabras, incluyendo rutinas diarias, actividades frecuentes y a futuro, así como celebraciones locales, nacionales o

eventos planificadas, y experiencias como estudiante en sus diferentes carreras de estudio. La tarea de escritura (pre y post-essay) fue aplicada a los estudiantes a través del sitio *web surveymonkey*, freely available online. Los estudiantes contaron con un tiempo de 40 minutos para elaborar la tarea. Terminada la misma, el corpus escrito automáticamente se reenvió al sitio web del investigador.

Los corpus producidos (ensayos argumentativos) por los estudiantes fueron ingresados en el analizador de texto *lxtutor.ca* (Cobb, 2006), en el cual se utilizaron las técnicas *input method* y *frequency profile submit*, que consiste en ingresar textos transcritos en formato .txt a una ventana de análisis, donde como resultado se obtiene el perfil léxico de los textos (palabras k1, k2, académicas y fuera de lista). El nivel de conocimiento de vocabulario de los participantes fue evaluado mediante *VocabSize Test*, desde un enfoque léxico y comunicativo basado en Nation & Beglar (2007); Nation (1990); Meara & Swansea, (1992). La prueba constó de 60 preguntas, alineados al reconocimiento y producción de vocabulario. Su análisis se centró en el siguiente porcentaje (véase la tabla 2). Una vez detectadas las necesidades y falencias de los estudiantes, se condujo una intervención pedagógica de aula con actividades desde un enfoque léxico y comunicativo. Para ello, se realizó intervenciones de aula –classroom action research–, desde un enfoque léxico-comunicativo apoyado en el método de repetición, emoción, integración censorsa y enseñanza (R.E.S.T.), que promuevan el aprendizaje de léxico y vocabulario (cfr. Randolph, 2013).

Tabla 2: Nivel estándar test ‘vocab recognition and vocab production’

Items	Porcentaje	Nivel estándar
60	100%	alto
30	50%	medio
10	10%	bajo

Además, se encuestó a 20 docentes de lengua extranjera para conocer su criterio en referencia al aprendizaje de léxico, uso del enfoque léxico y comunicativo, así como también conocer como promueven la práctica y aprendizaje de vocabulario en sus salas de lengua extranjera. Con el fin de alcanzar el objetivo planteado, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el perfil léxico de los textos escritos en inglés?
- ¿Que diferencia existe entre el perfil léxico de los textos escritos al inicio y al final de la investigación?
- ¿Cómo influye el enfoque léxico en la producción de textos escritos en inglés?

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En concordancia con los datos que se observan en la tabla 3, se puede determinar que los estudiantes produjeron un corpus escrito de 4898 palabras (tokens), equivalente a 565 familias, de las cuales 3922 son palabras de tipo k1, que pertenece a 392 familias, correspondiente al 80.07%, mientras que 432 palabras son de tipo k2, que corresponde a 135 familias, concerniente al 8.82%, así como también, 64 son palabras de tipo académicas, lo que corresponde a 38 familias, que concierne al 1.31%, y 480 pertenecen a palabras fuera de lista (off-list), alcanzando el 9.80%. Es decir, el mayor número de palabras producidas por los estudiantes en los textos son de tipo k1, seguidas por las palabras fuera de lista, a continuación, las palabras de tipo k2 y finalmente las palabras de tipo académicas (cfr. Guanoquiza y Tovar, 2015). Entonces, de acuerdo con los resultados, sería importante y necesario que, tanto profesores como estudiantes, enfatizen dentro de las aulas, la enseñanza y el aprendizaje de léxico, ya que estas ayudan de forma significativa al momento de producir el idioma.

Tabla 3: Perfil léxico producido por 40 estudiantes (first argumentative essay)

	Families	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000)	392	3922	80.07
K2 Words (1001-2000)	135	432	8.82
Academic words	38	64	1.31
Off-list words	...?	480	9.80
TOTAL	564+?	4898	100

A continuación, se presentan los resultados del perfil léxico obtenido de 20 estudiantes que participaron en el grupo experimental. La evaluación fue ejecutada después de la intervención pedagógica de aula. Cada estudiante produjo un corpus escrito de entre 100 a 130 palabras, en el que describe a un

amigo, integrando rutinas (daily, frequent activities) hobbies (likes and dislikes) y/o experiencias como estudiante en sus diferentes carreras.

Tabla 4: Perfil léxico producido por 20 estudiantes del grupo participativo (A2)

	Families	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000)	272	2136	82.09
K2 Words (1001-2000)	84	206	7.92
Academic words	58	110	4.23
Off-list words	...?	150	5.76
TOTAL	414+?	2602	100

Del análisis (tabla 4), se determina que 20 estudiantes produjeron un corpus escrito de 2602 palabras (tokens), equivalente a 414 familias, de la cuales 2136 son palabras de alta frecuencia o k1, que pertenecen a 272 familias y corresponde al 82.09%, mientras que 206 son palabras de baja frecuencia o k2, que pertenece a 84 familia y equivale al 8.82%. Asimismo, 110 son palabras académicas, que recae en 58 familias y concierne al 4.23%. Y, 150 son palabras fuera de lista (off-list), alcanzado un 5.76%. Es decir, que el mayor número de palabras producidas por los estudiantes en el texto escrito son: las palabras de alta frecuencia, seguidas por las de baja frecuencia y las fuera de lista y, finalmente las palabras académicas. Al comparar y contrastar los resultados con el pretest perfil léxico producido por 40 estudiantes, el porcentaje de palabras académicas (1,31%) y tokens (64) en el corpus escrito es menor (4.23% y 110 tokens) al post-test realizado por 20 estudiantes del grupo participativo. En este contexto, podemos decir que, la intervención pedagógica de aula mediante actividades de léxico y vocabulario fortaleció el rendimiento académico, en el sentido que les facilitó integrar vocabulario académico al momento de producir el idioma de manera oral o escrita, por lo que, se debe poner mayor énfasis en la enseñanza de léxico y vocabulario en los programas de lengua extranjera.

Tabla 5: Perfil léxico: corpus escrito por un estudiante de nivel A2.

	Families	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000)	55	112	86.15
K2 Words (1001-2000)	11	11	8.64

Academic words	0.00
Off-list words	...?	7	5.38
TOTAL	66+?	130	100

En la tabla 5 (arriba), se observa que un estudiante produjo un corpus escrito de 130 palabras, concerniente a 66 familias, de las cuales, 112 son palabras de tipo k1, que corresponde a 55 familias, lo que alcanza el 86.15%, así también, 11 palabras son de tipo k2, que pertenece a 11 familias, equivalente al 8.46%, 7 pertenecen a palabras fuera de lista, correspondiente al 5.38%, y un 0.00% de palabras académicas, es decir, no se observan en el texto. En efecto, el mayor número de palabras producidas por el estudiante son de tipo k1, seguidas por las palabras de tipo k2, a continuación, las palabras fuera de lista (off-list), y, finalmente las palabras académicas, lo cual se aproxima a lo planteado por la literatura científica en cuanto a la ocurrencia de léxico académico en los diferentes tipos de textos analizados. Las diferencias que se dan entre los resultados obtenidos en esta investigación en comparación con lo expuesto por otros estudios podrían deberse a ciertas variables: tipo de texto –académico, especializado– sobre el cual se basó el porcentaje, nivel de inglés de los estudiantes, número de palabras involucradas en el análisis, entre otros. Asimismo, se puede evidenciar que el estudiante no produjo palabras académicas, las cuales son de mucha relevancia al momento de producir un texto, sea oral o escrito; pues estas contribuyen en su comprensión.

Tabla 6: Perfil léxico: de un corpus escrito por un estudiante del grupo participativo (A2)

	Families	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000)	49	95	73.08
K2 Words (1001-2000)	11	11	8.46
Academic words	19	19	14.62
Off-list words	...?	5	3.85
TOTAL	79+?	130	100

La tabla 6 muestra que, de un corpus escrito de 130 palabras, 95 son palabras de tipo k1, que corresponde a 49 familias, alcanzando un 73.08%, y 11 son de tipo k2, que pertenece a 11 familias, equivalente al 8.46%. Mientras que 19 son

palabras académicas, que corresponde a 19 familias y recae en un 14.62%. Y, 5 palabras fuera de lista (off-list) alcanzan un 3.85%. En efecto, el estudiante produjo mayormente palabras de alta frecuencia k1 y académicas, seguidas por las de baja frecuencia k2 y finalmente las palabras fuera de lista.

Las diferencias encontradas en el *pre-essay* and *post-essay* (*corpus escritos*) son de gran relevancia en cuanto al análisis cuanti-cualitativo de la información, en el sentido que un estudiante que no produjo ninguna palabra académica en el pre-essay, produjo 19 tokens académicos en su post-essay, es decir, alcanzo un porcentaje y rango significativo al momento de producir un texto (14.62%) comparado con el 0.00% obtenido en el ensayo escrito al inicio de la investigación. Por consiguiente, los resultados demuestran que las actividades de léxico y vocabulario contribuyen significativamente, no solo en la producción de textos escritos en forma académica, sino también fortalecen la capacidad para la comprensión del lenguaje oral (see table 7).

Tabla 7. Corpus escrito de 130 palabras

Current profile		Current profile	
percentage	Cumulative	percentage	Cumulative
86.14	86.15	73.08	73.08
8.46	94.61	8.46	81.54
0.00	96.61	14.62	96.16
5.38	100.00	3.85	100.00
Pre-essay.	130	Post-essay.	130 words
words			

Diagnóstico de la competencia léxica y dominio de vocabulario

En la tabla (8) se visualiza que, de un total de 40 estudiantes, solo 5 alcanzaron un nivel estándar medio (intermediate standard level) con una puntuación de 35/60, equivalente al 58% por encima del nivel estándar 50%. Mientras que, la mayoría de los participantes (35) al obtener una calificación de 27/60, que corresponde al 45% sobre el nivel estándar, se ubicaron en un nivel estándar bajo (low standard level). Y, ninguno de los investigados se situó en un nivel estándar alto (high standard level).

Tabla 9: Resultados Test ‘vocab recognition and vocab production’

	Participantes	Nota media	Porcentaje	Nivel estándar
	35	27	45%	Bajo
	05	35	58%	Medio
	0	0	0%	Alto
TOTAL	40			

Los resultados muestran que el nivel de conocimiento y dominio de vocabulario en la mayoría de los estudiantes es escaso; dicha afirmación se puede corroborar al revisar el perfil léxico obtenido de la tarea escrita (composición), en la que se encontró un bajo nivel de producción académica. En este sentido, es necesario, primero reforzar la competencia léxica para fortalecer la competencia comunicativa en el aprendiz de lengua extranjera. Esto es, gramaticalizar el léxico y no lexicalizar la gramática.

Encuestas docentes de lengua extranjera, inglés.

Los resultados obtenidos del análisis del cuestionario –*aprendizaje y enseñanza de vocabulario desde un enfoque léxico y comunicativo* (Nation y Beglar, 2007; Nation, 1990; Meara y Swansea, 1992), aplicado a 20 instructores de inglés como lengua extranjera revelan que, el 35% de los encuestados consideran las palabras de alta frecuencia, k1 y las palabras especializadas para enseñar el idioma en el aula, *pregunta 2*. La mitad de los encuestados informaron que la falta de conocimiento del vocabulario tanto receptivo como productivo con frecuencia causa más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la comunicación que la ausencia de estructuras gramaticales, *pregunta 4*. Cuando preguntamos, si el léxico se adquiere y se almacena en el léxico mental de los alumnos una vez que han aprendido las reglas gramaticales?, el 60% de los participantes en la encuesta consideran que el léxico se adquiere y se almacena en el léxico mental una vez que el estudiante han aprendido reglas gramaticales, lo cual no es confiable porque sería como tratar de desarrollar una lectura extensa sin el conocimiento de las palabras para entender el texto, *pregunta 10*. En respuesta a la pregunta tres, 65 % de los encuestados indicaron que las actividades de aprendizaje vocabulario fortalecen la competencia léxica y comunicativa de los alumnos. Las respuestas generales a este cuestionario contribuyeron positivamente al desarrollo del presente estudio de investigación.

Tabla 10. Entrevista instructores de idioma extranjero

<i>Items</i>	<i>De</i>		<i>En</i>	
	<i>acuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Uso de palabras de alta frecuencia y académicas</i>	7	35	13	65
<i>El escaso conocimiento y dominio de vocabulario afecta la comunicación oral y escrita</i>	10	50	10	50
<i>El vocabulario se incerta automáticamente una vez que se aprende reglas gramaticales</i>	12	60	8	40
<i>El vocabulario contribuye a desarrollar la competencia lingüística y comunicativa</i>	13	65	7	35

El análisis de datos avala la relevancia que acredita el aprendizaje de vocabulario en los estudiantes de EFL de nivel elemental, A2 y la necesidad de una intervención pedagógica con el enfoque léxico para desarrollar y potenciar la competencia léxica en los aprendices de lengua extranjera. El enfoque léxico es un método para dominar el vocabulario a través del aprendizaje de unidades léxicas de un idioma extranjero, llamadas *chunks*. En este método, el vocabulario está sobre las estructuras gramaticales. Sin embargo, exagerar un solo aspecto y subestimar a los demás puede causar lagunas de competencia lingüística en los alumnos, lo que afecta significativamente en el aprendizaje del idioma, sea como segunda o lengua extranjera. Por esta razón, la enseñanza de idiomas debe equilibrar la combinación de características lingüísticas y la adquisición de frases léxicas para que los estudiantes desarrollen los conocimientos necesarios tanto de la competencia lingüística como de la competencia comunicativa, con el fin de mejorar su producción lingüístico-comunicativa en idioma.

DISCUSION

A pesar de que los aprendices de un idioma poseen un cierto grado de conocimiento gramatical, dicho conocimiento no contribuye de manera significativa al momento de usar el idioma en situaciones discursivas, sean orales

o escritas, pues la falta de dominio del repertorio léxico conlleva a una deficitaria comprensión y producción del idioma en determinadas situaciones lingüístico-comunicativas. Si bien es cierto, la gramática, es una propiedad de las lenguas naturales, sin embargo, existen otras como léxico y vocabulario, que merecen desarrollarse en conjunción para un adecuado aprendizaje de un idioma.

Aunque las palabras académicas alcanzaron un porcentaje significativo en el corpus, un extracto de 130 palabras (tokens) producido por un aprendiz de inglés como lengua extranjera determinó que, dicho estudiante no produjo ninguna palabra académica en el pre-essay (corpus escrito). Es decir, los resultados revelan que el porcentaje y la acumulación del tipo de palabras utilizadas en el corpus escrito, las palabras académicas están fuera de este análisis de porcentaje y rango, ya que no aparecen en el texto (0.00%). Sin embargo, el perfil léxico (post-essay) del mismo estudiante, quien fue integrado al grupo experimental mostró que, del corpus escrito de 130 palabras (tokens), el 14.62% son palabras académicas, que corresponden a 19 familias. El 73.08% son palabras de k1 que pertenecen a 49 familias. Mientras que el 8.46% son palabras de K2 equivalente a 11 familias. Por otra parte, el 3.85% son palabras fuera de lista, es decir no pertenecen a ningún grupo de familias. De hecho, el aprendiz de lenguaje EFL produjo principalmente palabras de alta frecuencia k1 y palabras académicas, seguidas por las segundas mil palabras de alta frecuencia k2 y finalmente, algunas palabras fuera de la lista.

Los hallazgos indican que después de la intervención pedagógica desde un enfoque léxico, los estudiantes de inglés como lengua extranjera alcanzaron un mejor rendimiento en la producción del lenguaje, ya que fueron capaces de integrar vocabulario adecuado y apropiado en actividades de escritura y aprendizaje de idiomas. Estos resultados se correlacionan con la opinión de que los estudiantes que toman estudios especializados deben reconocer y producir palabras de alta frecuencia y palabras académicas en textos escritos (13). Entonces, podemos inferir que el dominio y el conocimiento del vocabulario fortalecieron la comprensión y la producción de algunas características lingüísticas del idioma. En este contexto, los resultados sugieren que el conocimiento del vocabulario de un idioma extranjero es necesario, pues no solo

proporciona la capacidad para producir textos escritos lingüísticamente estructurados, sino también contribuye a la comprensión de enunciador.

Las diferencias entre el *pre-essay* y el *post-essay* son de gran relevancia en el análisis cuanti- cualitativo de los corpus escritos. El resultado más relevante que surge de los datos analizados es que un estudiante, que en el *pre-essay* no produjo ninguna palabra académica, en el *post-essay* alcanzó el 14.62% de palabras académicas del corpus escrito. Por lo tanto, los resultados revelan que la intervención pedagógica desde un enfoque léxico contribuyó significativamente en la adquisición del vocabulario. Es decir, el aprendiz no solo produjo el lenguaje escrito, sino también desarrolló su conocimiento léxico, el mismo que fortaleció la capacidad de interpretar el significado de las palabras en contexto. Por lo tanto, los instructores de idiomas deben considerar y poner más énfasis en el aprendizaje del vocabulario, ya que proporciona a los estudiantes las habilidades necesarias para producir y comprender el idioma.

Con respecto al repertorio léxico de los estudiantes de idiomas EFL, los resultados revelan que el *type/token ratio* (radio de palabras) de los estudiantes fluctúa entre 0.23 y 0.27, y la densidad léxica (palabras de contenido) está entre 0.58 y 0.61. El análisis más profundo mostró que el perfil léxico de los participantes del grupo de control (OG) y el grupo experimental (GE) oscila entre 77.08 y 76.94 en todo el texto. Ambos grupos tuvieron diferentes porcentajes de ocurrencia, por lo tanto, aunque el OG informó tener 321 de las familias de palabras, el EG obtuvo 414 palabras familiares en todo el corpus escrito. El análisis del corpus escrito entre el OG y el EG indica que, el EG superó ligeramente al OG en la producción de palabras de alta frecuencia (82.09% y 82.05%). Sin embargo, los participantes del EG produjeron el 4.23% de las palabras académicas en comparación con los participantes del OG, quienes produjeron el 1.96% de las palabras académicas. Asimismo, en comparación con el estudio de investigación de Guanoquiza y Tovar (2015) y el presente estudio, los resultados mostraron que el porcentaje de palabras académicas (4.23% y 110) producidas por 20 estudiantes del EG en el *post-essay* es cada vez mayor en comparación al *pre-essay* que informaba el 1.31% de las palabras académicas y 64 palabras en el corpus escrito. Por lo tanto, se puede inferir que el dominio y el conocimiento de vocabulario contribuyeron significativamente en

la producción de textos escritos en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Es esencia, el desarrollo de la competencia léxica potencia la capacidad para usar el idioma en determinadas situaciones discursivas, sean escritas u orales.

CONCLUSIONES

Mediante el desarrollo de la presente investigación se logra describir el impacto que tuvo la intervención didáctica de aula a través del enfoque léxico para el aprendizaje de vocabulario. Asimismo, se contrastó el aprendizaje de vocabulario de los participantes antes y después de la intervención didáctica. A partir del análisis de los datos, se llegaron a las siguientes conclusiones, las cuales presentan implicaciones, junto con las limitaciones de la investigación y directrices para futuros estudios de investigación en el área del conomiento.

Los resultados de la investigación son un aporte empírico a las diversas investigaciones y concepciones teóricas en referencia a la adquisición del lenguaje y la enseñanza de vocabulario. La investigación, en particular centra su estudio en el aprendizaje de vocabulario mediante la aplicación del enfoque léxico y comunicativo, cuyo fin es la comprensión y producción del discurso oral o escrito. La relevancia de la presente investigación radica en el análisis cuantitativo de los corpus escritos *pre-essay* y *post-essay*. El análisis revela que, de 4898 tokens producidos en el *pre-essay*, solo 64 son de tipo académico, mientras que, de 2602 tokens *post-essay*, los estudiantes alcanzaron 110 palabras académicas. Asimismo, del corpus producido por un estudiante, quien en el *pre-essay* demostró 0.00% de vocabulario académico, en el *post-essay* produjo 19 tokens académicos, es decir, alcanzó un 14.62%. Por consiguiente, los resultados revelan que las actividades de vocabulario contribuyen significativamente, no solo al fortalecer la capacidad para la producción de textos escritos, sino también, favorecen en la comprensión del lenguaje oral, lo que constituye un aporte significativo en el aprendizaje de lenguas.

El aprendizaje del vocabulario está asociado con algunas características lingüísticas, por ejemplo, gramática y léxico, y relacionado con la producción oral o/y escrita y la comprensión lectora o/y auditiva del lenguaje. Por lo que, el conocimiento del vocabulario de una lengua extranjera afecta directamente a la competencia léxica y uso del idioma. Por esta razón, es importante y necesario

que las instrucciones de aprendizaje del lenguaje consideren enfatizar la adquisición de vocabulario de un idioma. Es decir, el proceso de aprendizaje debe centrarse en el intercambio de significados en lugar de en la producción de estructuras del lenguaje. Dado que el lenguaje consiste en un léxico gramaticalizado y no en una gramática lexicalizada, las instrucciones de aprendizaje deben desarrollar la competencia léxica y comunicativa de los estudiantes buscando o proporcionando oportunidades para que el usuario del idioma lo practique de modo que el aprendiz vea al idioma como una herramienta útil para sus fines académicos e interacciones socioculturales (Willis y Willis, 2007).

El enfoque léxico y comunicativo es de mucha relevancia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en el sentido que, la competencia comunicativa que alcance un aprendiz no está determinada por el dominio de reglas gramaticales sino por el uso del idioma —*léxico y vocabulario* en situaciones discursivas. Por tanto, se considera necesario conocer ‘más del 95% de vocabulario’ para la comprensión de textos —orales o escritos— disciplinarios en inglés. En efecto, su conocimiento contribuye a tener una definición más precisa del significado de la palabra en un contexto determinado. Además, permite ampliar el componente léxico del aprendiz, y lo habilita para utilizar dichas palabras correctamente. Los aprendices de una lengua muy a menudo reportan dificultad para comprender y producir textos, sean estos orales o escritos; esto se debe a que su dominio y repertorio léxico en ciertas circunstancias lingüístico-comunicativas es deficiente. Este déficit en el repertorio léxico, se debe a que erróneamente se considera que el vocabulario se inserta en nuestro léxico mental una vez aprendidas estructuras gramaticales que subyacen a un idioma. En efecto, su aprendizaje aísla de contexto el repertorio léxico y nivel de comprensión. Por consiguiente, si la competencia léxica es deficitaria, la competencia comunicativa será taxativa.

La innovación pedagógica de aula mediante el empleo de actividades de vocabulario ‘*collocations, lexicales items, academic words*’ que integra principios del enfoque léxico y comunicativo, incrementó y fortaleció la competencia léxica en los estudiantes de nivel elemental (A2), en cuanto que los estudiantes participantes de la investigación fueron capaces de producir moderadamente

textos escritos considerando un adecuado repertorio y componente léxico del idioma. Por lo que, su rendimiento académico y nivel de comprensión alcanzó un estándar significativo en cuanto al dominio y uso de vocabulario. Por lo tanto, el rendimiento de la producción escrita de los alumnos contribuyó a responder las preguntas de investigación.

Aunque el trabajo de investigación se basa en una muestra limitada de estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), los resultados proporcionan una imagen clara del fenómeno investigado, especialmente al analizar el nivel de conocimiento de vocabulario (pasivo) que forma parte del repertorio léxico activo del aprendiz al producir textos escritos. No obstante, el estudio estuvo limitado por el análisis del perfil léxico de los textos (argumentativos) escritos en inglés, sin examinar en detalle su riqueza léxica —*densidad, variedad, y sofisticación léxica*. Por ello, se debe investigar si el dominio de vocabulario incide en la riqueza léxica de los textos así como también si el perfil léxico incrementa de acuerdo con el nivel de conocimiento del idioma. También se debe examinar si el conocimiento y uso de vocabulario se mantiene y es duradero en los alumnos que informan una aceptable frecuencia léxica y un repertorio léxico moderado.

El presente estudio es una extensión y análisis de los trabajos de investigación realizados por Tovar-Viera (2018), Tovar, (2017), y Guanoquiza & Tovar (2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guanoquiza, C., & Tovar, R. (2015). Determinación del perfil léxico: Análisis de un corpus escrito producido por estudiantes de nivel elemental A2 del programa de suficiencia, Inglés en el Centro Cultural de Idiomas. [Determination of lexical profile]. *UTCiencia*, 2(1), 1-13.

Brown, D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.), New York: Pearson Education.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: España: MEC.

Coady, J. & Huckling, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Cobb, T. (2006). Vocabprofiler. An on-line adaptation of Nation and Hwang's vocabulary assessment instrument
- Guiora et al. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language. An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13: 421-428.
- González, L & Sánchez, M. (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *Odisea*, 9: 105-115.
- Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*:8(2):689-696.
- Hwang, K. (1989). *Reading newspapers for the improvement of vocabulary and reading skills*. New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Hwang, K. & Nation. P. (1995). *Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin?* New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Huckin, T. & Haynes, M. (1995). Summary and future directions. En Huckin, Haynes & Coady. (eds). *Second language reading and vocabulary learning*, (pp. 153-178). Norwood, New York: Ablex Publishing.
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Halliday, M. (1978) *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*, México: UNAM
- Halliday, M. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21: 47-77.
- Kruse, A. F. (1979). Vocabulary in context. *ELT Journal*, 3(33): 207-213.

- Laufer, B. (1990a). Words you know, how they affect the words you learn. In J. Fiasec. (ed). *Further insights into contrastive analysis. Linguistic and Literary studies in Eastern Europe*. Vol 3, pp. 573-593. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Laufer, B. (1990b). Why are some words more difficult than others?: Some intralexical factors that affect the learning of words. *IRAL*, 28(4): 293-307.
- Lyon, J. (1997). *Semántica Lingüística: Una introducción*. Barcelona, España: Paidós.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a way forward*. Londres: Teacher Training.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*. Teacher Training, Londres.
- Martín, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: La enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8: 59-76.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams (eds). *Competence and performance in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage. In Davies et al. (eds). *Interlanguage*. Edinburgh: University Press.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherron, P. & Randolph, P.T. (2014). *Cat got your tongue?: Recent research and classroom practices for teaching idioms to English learners around the world*. Alexandria, TESOL Quarterly Press.
- Nation, P. & Xue, G. (1984). A university word list. *Language learning and communication*
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (1990). *What is involved in learning a word? The teaching and learning vocabulary*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 29-50.

- O'Dell, F. (2006). Preliminary English test, elementary A2 level. London, UK: Black Cat Publishing
- Pawley, A. & Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. Richards & N. Schmidt (eds). *Language and communication*, (pp. 191-226). Londres: Longman.
- Randolph, P. T. (2013). Breaking the ebbinghaus curse: Strengthening memory, enhancing learning. *CATESOL News*, 45(1): 17-19.
- Richards, J. and Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press. Cambridge. UK
- Reyes, A. (2005). Utilidad del campo léxico para la enseñanza de vocabulario en lenguas extranjeras: El campo léxico para describir habilidad mental en inglés. *Linguística Aplicada*, 2: 1-9.
- Schmitt, Norbert. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: a longitudinal study. *Language Learning*. Vol. 48: 281-317.
- Schmitt, N., and Carter, R. (2000). The lexical advantages of narrow reading for second language readers. *TESOL Journal*, 1(9): 4-9.
- Schmitt, N., and McCarthy, M. (1997). *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tovar-Viera, R. (2018). Aprendizaje de lenguas: Importancia de la adquisición de vocabulario. Beau Bassin: Mauritius, Editorial Academica Espanola
- Tovar, R. (2017). Vocabulary knowledge in the production of written texts: a case study on EFL language learners. *Revista Tecnológica ESPOL*, 30(3): 89-105.
- Tovar, R. (2014). Grammar is learned from the lexicon. *UTCiencia*, 1(1): 39-50.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Addison Wesley.
- Willis, D., and Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilks, D. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Strasbourg: Council of Europe.

Webb, S. (2007). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language teaching research*, 1(11): 63-81.

Sitios electrónicos

Nation, P. & Beglar, D. (2007). Vocab Size Test, BNC Version (1-14k). Descargado el 11 de marzo de 2015, de http://www.lex tutor.ca/tests/levels/recognition/1_14k/

Nation, P. (1990). Levels Test Recognition (2-10k). Descargado el 12 de marzo de 2015, de http://www.lex tutor.ca/tests/levels/recognition/2_10k/

Meara & Swansea. (1992). Yes-No, Test 1 Levels 1-5 Descargado el 12 de marzo de 2015, de http://www.lex tutor.ca/tests/yes_no_eng/test_1/

LA POESÍA DE ANÍBAL ARIAS, O LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD ENUNCIATIVA POÉTICA ANTIAUTORITARIA Y RENOVADORA

Carlos Arturo Arboleda¹⁷

arboledac1@southernct.edu

“La llama única del carnaval es la llamada a renovar el mundo”.

Mikhail Bakhtin

Mis primeros encuentros con el poeta Aníbal Arias (Barbacoas, 1948) se remontan a mediados de la década de los setenta en la Universidad Santiago de Cali, que en aquella época funcionaba en un viejo edificio en pleno centro histórico de la ciudad de Cali, al lado del teatro Municipal, la iglesia La Merced y la Plaza de Caycedo. Como director de la biblioteca de la Universidad, Aníbal era un referente natural para profesores y estudiantes. Particularmente tuve la grata oportunidad de compartir durante varios años con él y con un muy selecto grupo de escritores, profesores y amigos, entre los cuales recuerdo al escritor y abogado Fernando Cruz Kronfly, a Gladys Conde, profesora de humanidades, al poeta Tomás Quintero, a los semiólogos Eduardo Serrano y Mario Díaz, al abogado Jaime Galarza y al dramaturgo Phanor Terán.

De la misma manera tuve la oportunidad de compartir con grandes amigos, todos ellos jóvenes estudiantes de humanidades (hoy reconocidos escritores e intelectuales vallecaucanos), tales como Alejandro Ulloa Sanmiguel, Medardo Arias Satizábal, Mario Rey, Fabio Jurado, al poeta Fabio Arias (hermano de Aníbal), Adolfo León Cardona y Fernando Britto, entre muchos otros. Por allí,

¹⁷ **Profesor emérito** Southern Connecticut State University (USA). Coordinador Macroproyecto Rielec: Educación, lengua, cultura y diversidad, Redipe en Estados Unidos.

por las destartaladas aulas de esa vieja casona, vivimos inolvidables momentos y experiencias intelectuales, políticas y de bohemia. Cómo olvidar nuestros “viernes culturales” en Casa Vieja, la cena y las subsiguientes copitas en el patio de la Tortuga, el bar de William, y nuestros remates de rumba en Juanchito?

Uno de los más valiosos rasgos distintivos y unificadores de los miembros de esta “Generación de los 70” caleña, fue su espíritu profundamente crítico frente al poder en Colombia, el cuestionamiento de los discursos hegemónicos en el campo sociopolítico y cultural del estado colombiano. A propósito, dice nuestro gran escritor William Ospina (Padua, Tolima 1954),

Colombia ha sido una sociedad incapaz de trazarse un destino propio, ha oficiado en los altares de varias potencias planetarias, ha procurado imitar sus culturas, y la única cultura en que se ha negado radicalmente a reconocerse es en la suya propia, en la de sus indígenas, de sus criollos, de sus negros, de sus mulatajes y mestizajes crecientes (...) un Estado absolutamente antipopular, opresivo y mezquino, hecho para mantener a las grandes mayorías de la población en la postración y en la indignidad. No hay en él ni grandeza ni verdadero espíritu nacional. (1)

Fue en ese ambiente cultural en donde escuché los primeros recitales de mi amigo poeta Aníbal Arias. Justamente me llega a la memoria la imagen de la noche de un viernes en el patio trasero de la Tortuga, mientras acabábamos de ordenar la cena, Aníbal se quedó mirando a Cecilia (creo que así se llamaba), y minutos después de observar el esbelto cuerpo de la hermosa mesera, de manera espontánea compartió su genial poema *Acto fallido*:

a pesar de las buenas intenciones
del trabajo con mano hábil
el culo de cecilia no fue mío
lamentable
lamentable

Esta imagen del poeta es un ejemplo muy significativo que me permite, breve pero detenidamente, acercarme a su obra. En primer me llama la atención el hecho de que el poeta capta casi que de improviso, pero mediante un movimiento reflexivo (no anárquico), un momento específico de la realidad (lenguaje objeto) para articularla y reformularla en su enunciado poético (lenguaje creativo poético). Esta técnica, que me recuerda la de los comediantes italianos “dell’Arte” (siglo XVI), está presente en casi toda la obra poética del escritor afropacífico, que lo reafirma, creo yo, como uno de los principales exponentes de la nueva poesía colombiana (2).

Las representaciones dentro de la comedia italiana del arte se caracterizaban por ser creaciones colectivas de actores que elaboraban su espectáculo improvisando gestual o verbalmente a partir de un boceto o “Caneva”. Para sus representaciones, estos comediantes se inspiraban, ya fuera en asuntos tomados del teatro literario de su época o de la comedia erudita clásica, ya en textos inventados por ellos mismos. No obstante, el desarrollo de los diálogos y la mímica eran improvisados.

Al igual que estos comediantes, pero ubicándose en el discurso poético, Aníbal Arias, nuestro juglar de Barbacoas, Nariño, nos deja entrever en su producción poética una gran capacidad para urdir improvisadamente la gran mayoría de sus textos. Estas invenciones no son improvisaciones anárquicas. Muy por el contrario, emanan de toda una técnica racional de improvisación.

payaso de profesión

al pasar por el circo
mis saludos respetuosos
buenos días señor tigre
buenos días señor elefante
uno por uno
todos me contestan
BUENOS DÍAS SEÑOR IMBÉCIL
sólo después me río de los payasos

Este tipo de acercamiento no convencional por parte del poeta al hecho literario da la apariencia de estar revestido de un cierto “toque de locura”. Sí, es cierto. Con Aníbal nos encontramos ante un poeta “loco”, osado, pero portador de una locura poética, altamente reflexiva, subversiva y antiautoritaria. Una obra en donde la palabra poética tiene el poder, la osadía de jugar, reconocer, invertir, distanciar, desmitificar, transgredir, reconocer, viajar hasta llegar al envés del lenguaje, hasta el otro lado de la realidad para crear nuevas y lúdicas parodias de la realidad (en este caso de la muy penosa y opresiva realidad de opresión colombiana)...

para que vean

a veces sucede que no hay argumentación
lo bastante sólida para hacerme convencer
se quiebran la cabeza
me ponen las cosas al derecho y al revés
hacen comparaciones y ejemplos elocuentes
de una probabilidad irrefutable
de todo esto me dicen
lo elemental es lo difícil
luego por mi cuenta y riesgo
ensartando una aguja me saco un ojo

Este tipo de acercamiento posibilita pues una mejor comprensión de la realidad social y ayuda a revelar su estructura subyacente. Encontramos en la obra de Aníbal Arias varias manifestaciones materiales que hacen alusión a las fiestas y a la cultura popular. En otras palabras, el elemento carnavalesco ocupa un lugar importante. En la década de 1970 aparecieron varios estudios sobre el tema del Carnaval dentro de los cuales se destaca el de Mijaíl Batkín, *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Para Bajtín, las prácticas carnavalescas tenían el propósito común de alcanzar “la victoria de la profusión universal y de los bienes materiales, de la libertad y de la igualdad y fraternidad” (3). El

universo carnavalesco posibilita otra manera de ver la realidad: el mundo al revés, una segunda vida en donde desaparecen las restricciones, los privilegios, reglas y tabúes vigentes. El mundo del carnaval permite al pueblo penetrar (aunque sea temporalmente) “en el reino utópico de la universalidad, de la libertad, de la igualdad y de la abundancia” [4]. Para cumplir dichos objetivos, lo carnavalesco se apoya en la subversión de la organización social establecida, en el enmascaramiento de la identidad individual, la hostilidad en las relaciones personales y el énfasis de las satisfacciones (lujuria y gula) [5].

El elemento carnavalesco, el caos, la fiesta, las máscaras, el baile, el folklore, y muy particularmente, el de la región del pacífico colombiano (Barbacoas y Cali), son imprescindibles en la obra del poeta Aníbal Arias. Hacen parte de su sentir, vivir y expresan su identidad afropacífico colombiana. El universo de la poesía de nuestro juglar del pacífico se comprende mejor cuando se entiende al Caos, “no como el puro principio destructivo desgastante del orden, sino como una fuerza positiva que permite al universo, ya sea natural o social, renovarse y fortalecerse, algo natural pues lo caótico es un fenómeno precedente al renacimiento”. [6]

Notas

1. OSPINA, William. [¿Dónde está la franja amarilla?](#) Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000, 19.
2. COBO BORDA, Juan Gustavo. [La nueva poesía colombiana: una década 1970-1980.](#)
https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3580/3698
3. BAJTIN Mijaíl (1998). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Trad. Tatiana Buknova. México. Fondo de Cultura Económica, 230.
4. _____ (1998). La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El context de Francois Rabelais. Trad. Julio Forcat y César Conroy. Madrid : Alianza [1965 1a. ed.], 15.
5. GUTIERREZ ESTEBES, Manuel (1989), “Una visión antropológica del Carnaval”. En *Formas carnalescas en el arte y la literatura*. Javier Huertas Calvo (comp.), Barcelona: Ediciones de Serbal, 39-59. (p. 45).
6. NAVAS, Gabriela (2013). *Los tres rostros de la plaza pública en el Quijote*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filológicas, 23.

7.

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2 AD ADULTI STRANIERI

Dra. **Anna Maria Nicolosi, Italia**

Doctorado Educación Universidad Autónoma de Madrid, España

Anna maria Nicolosi <annamaria.nicolosi@yahoo.it>

Resumen

El inmigrante adulto que llega a un país extranjero tiene necesidad de reconstituir sus puntos de referencia, de reencontrar un equilibrio y de aprender la lengua. Por eso acude a los centros de enseñanza para adultos. Se trata de escuelas públicas que tienen como objetivo la integración de los adultos italianos y extranjeros que quieren formarse. Este tipo de escuelas para adultos son centros donde está presente la dimensión intercultural, donde se valora la diversidad sin ningún tipo de prejuicio ni discriminación. Por eso los docentes que trabajan aquí tienen que tener potenciadas características como la flexibilidad o la capacidad de adaptación a nuevas situaciones.

Las características de los alumnos también son diferentes. Su tiempo disponible o su capacidad económica son factores que influyen notablemente en la asistencia a los cursos, por tanto en su éxito.

A través de una síntesis de las más importantes teorías de enseñanza para adultos como segunda lengua llegaremos a poner en evidencia cuales son los mayores problemas y las diferencias entre ellos en el momento en que van a aprender otro idioma.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Aprendizaje de idioma, Educación de adultos, Motivación, Necesidades educativas.

1. La dimensione interculturale delle scuole per adulti

L'idea di presentare questo libro nasce dalla mia passata esperienza come docente di italiano L2 presso i Centri Territoriali Permanenti (CTP), ora

denominati Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (CPIA), presenti sul territorio italiano da svariati anni¹⁸. Si tratta di scuole statali che offrono agli adulti italiani e stranieri la possibilità di rientrare nei percorsi di formazione utili per affrontare le nuove sfide del mercato del lavoro o per conseguire un titolo di studio. Le sedi dove si svolgono i corsi sono non soltanto le scuole, ma anche le comunità che accolgono i rifugiati politici o le carceri.

I centri per adulti sono per eccellenza i luoghi dove si affronta la sfida della dimensione interculturale, dove la scuola diviene un laboratorio interculturale. È qui che si costruisce un pensiero capace di muoversi nelle differenze e di originare una identità plurale, che si educa alla capacità di decentrarsi, di sperimentare la ricchezza e il valore della diversità. È sempre nelle scuole per adulti che la prospettiva interculturale favorisce l'eliminazione dei pregiudizi, degli stereotipi e di qualsiasi atteggiamento discriminatorio. Dunque, si tratta di una scuola in divenire in grado di dare un'adeguata risposta educativa attraverso una profonda revisione dei programmi scolastici e delle fonti culturali, dei libri di testo, dei materiali e dei curricoli, basati ancora oggi su modelli troppo spesso etnocentrici e monoculturali.

Tra le strategie operative indicate dai documenti ministeriali più opportune per la realizzazione di un'efficace educazione interculturale ci sono: l'attivazione a scuola di un clima relazionale di apertura e di dialogo, l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare; lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari, anche con il contributo di diversi enti e istituzioni; l'adozione di progetti mirati¹⁹.

Per questa ragione, al docente di italiano L2 che lavora nei centri di istruzione degli adulti, ma soprattutto nelle comunità per rifugiati politici e nelle prigioni, si richiede un'accurata e specifica formazione professionale, che purtroppo ancora oggi stenta a realizzarsi pienamente, ed essere in grado di dare una risposta concreta ai diversificati bisogni educativi. Egli dovrebbe saper affrontare e maneggiare le diversità delle culture, dei luoghi di origine, delle età e delle storie di vita. Oltre alla preparazione didattica e disciplinare, l'insegnante che si occupa

¹⁸ L'O.M. n. 455 del 29/07/1997 istituisce i Centri Territoriali Permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta. Il D.P.R. 263 del 29/10/2012 ridefinisce l'assetto organizzativo-didattico attraverso l'istituzione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).

¹⁹ Sirna Terranova, C. (2001). *Pedagogia interculturale*. Milano, Guerini Studio.

di adulti stranieri immigrati, dovrebbe possedere una grande umanità ed empatia, essere paziente, flessibile e adattabile alle diverse e mutevoli esigenze dei suoi studenti, i quali, nella stragrande maggioranza dei casi, vedono nel docente l'unico punto di riferimento e di contatto con la società.

2. I bisogni degli immigrati adulti

Fin dall'arrivo in Italia, lo straniero, oltre a necessitare di una casa e di un lavoro per sopravvivere, manifesta dei bisogni culturali e formativi per vivere bene. Sono per lui vitali il bisogno «di comunicare, di capire e di essere capito, di orientarsi nei molti luoghi sconosciuti e nei codici linguistici diversi»²⁰. Solo l'apprendimento linguistico può essere considerato una risposta significativa a queste esigenze comunicative ed egli manifesta, fin da subito, la necessità di apprendere velocemente tali competenze linguistiche.

Ma se è vero che ogni immigrato ha una sua storia, avrà anche differenti bisogni. Tuttavia, vi sono dei bisogni definibili come socio-educativi e culturali, che riguardano tutti gli immigrati²¹: il bisogno di inserirsi e superare le cosiddette “barriere culturali” ma anche di mantenere la propria cultura; il bisogno di conoscere la cultura italiana nei suoi diversi aspetti, a cominciare dalla lingua ma senza sottovalutare l'importanza degli usi e stili di vita; il bisogno di sentirsi soggetti attivi della vita economica e sociale del paese ospite; il bisogno di essere informato sui servizi e la possibilità di accedervi con facilità; il bisogno di conoscere la lingua italiana a differenti livelli di complessità e in base al contesto extralinguistico in cui vive; il bisogno del riconoscimento dei titoli di studio e della professionalità praticata nel paese d'origine.

Altro fattore rilevante nell'ambito dei bisogni formativi degli immigrati è costituito dai tempi e dai modi di funzionamento del servizio formativo, che devono essere stabiliti in base alla reale possibilità di fruirne da parte degli immigrati. Ciò impone di tener conto del fatto che i loro comportamenti rispetto ai corsi offerti, sono definiti dalle condizioni di vita, dagli orari di lavoro, dalla disponibilità di tempo libero, dalla lontananza delle sedi formative rispetto alle loro abitazioni. Così come vanno adeguati gli orari, devono essere modificati, in funzione di questi

²⁰ Demetrio, D., Favaro, G. (1994). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze, La Nuova Italia.

²¹ Susi, F. (1988). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*. Milano, Franco Angeli.

particolari bisogni, anche i programmi, i curricoli e i materiali²².

Non va dimenticato che i bisogni di tale tipo di utenza si sviluppano in un contesto caratterizzato dalla temporaneità, dall'instabilità e dalla provvisorietà dei progetti di vita. La risposta di formazione, dunque, non può essere concepita se non come una strategia flessibile, che definisca i suoi obiettivi sulla base delle situazioni e che si articoli in progetti a misura dei problemi dei singoli e dei gruppi, ma nello stesso tempo supportata da un buon sistema formativo, da un corpo di docenti appositamente formato e dai programmi e materiali didattici opportunamente modificati e utilizzabili in questo specifico contesto didattico.

Una parte essenziale dei bisogni formativi dell'immigrato è costituita, infine, dal suo bisogno linguistico, il quale viene supportato sia da motivazioni riconducibili al desiderio di una propria crescita personale e a interessi culturali, legati a una rappresentazione dell'italiano come lingua dell'alta cultura, sia a motivazioni derivate da esigenze di ordine lavorativo o di integrazione sociale.

Uno dei tratti comuni è il bisogno di una lingua che oltrepassi il limite della sopravvivenza per favorire la comunicazione, l'espressione dei propri desideri, delle proprie necessità e, non ultimo, la possibilità di un totale e appagante inserimento nel mondo del lavoro²³. Infatti, se la lingua rappresenta una chiave d'accesso indispensabile a rapporti qualificati e significativi all'interno della nostra società, essa diventa il "passaporto" necessario e insostituibile per scambi interculturali.

2. L'apprendimento in età adulta

L'interesse per l'adulto ha determinato, negli ultimi decenni, il fiorire di iniziative formative rivolte alle persone adulte passando progressivamente dallo studio della prima infanzia a quello dell'età adulta e dando vita a un concetto che definisce il processo stesso di apprendimento come *lifelong learning*.

L'apprendimento in età adulta è stato considerato anche da diverse altre angolature che, indipendentemente dagli assunti teorici, individuano due filoni di particolare rilievo nella storia dell'educazione degli adulti: «apprendimento insegnato», nel quale l'apprendimento avviene in funzione delle relazioni tra

²² Boi, M. M. (1993), *Immigrati adulti in classe. Bisogni e risposte di formazione*. Firenze, IRSSAE Toscana.

²³ Balboni, P. E. (2000). *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema Libri.

apprendente, metodologie e ruolo dell'insegnante; «apprendimento guidato o autodiretto», da non confondere con l'autoapprendimento spontaneo, nel quale l'apprendimento adulto avviene in relazione al soggetto stesso che apprende e agli apprendimenti precedenti quali variabili dipendenti del processo di apprendimento.

Riguardo, invece, agli studiosi, si può affermare che sono tanti quelli che in ambito pedagogico e psicologico hanno sviluppato, e ancora oggi continuano a farlo, notevoli sforzi teorici per individuare, oltre che le caratteristiche dell'attività di formazione degli adulti, i modelli di sviluppo, di apprendimento, di crescita propri dell'età adulta, o meglio degli individui in età adulta.

Tra questi Malcolm Knowles, per esempio, è considerato uno tra i più famosi studiosi dei meccanismi di apprendimento da parte di persone adulte. Egli, attraverso il suo costante impegno, è giunto a riscoprire il termine di *androgogia*, relativo all'apprendimento degli adulti. Il modello androgogico conferma, inoltre, come l'apprendimento più efficace sia quello autodiretto e, diversamente da quello pedagogico che ha un carattere contenutistico e di pura trasmissione di informazioni e abilità, aiuta i discenti a costruire una base di conoscenze tale da renderli autonomi e fiduciosi in loro stessi e, dunque, capaci di progettare il proprio apprendimento. Secondo Knowles ci sono sei importanti elementi distintivi che caratterizzano l'apprendimento dell'adulto, il quale, a differenza del bambino, presenta questi tratti ricorrenti a prescindere dalla sua provenienza geografica, età, sesso e formazione iniziale. Essi sono:

- il *concetto di sé*. L'adulto ha una personalità formata e desidera essere responsabile delle proprie decisioni e di autogestirsi;
- la *motivazione*. L'adulto è spinto dal desiderio di autorealizzazione;
- il *bisogno di conoscenza*. L'adulto valuta bene i vantaggi che potrà trarre dalla formazione poiché investe su questa un notevole impegno;
- la *disponibilità ad apprendere*. L'adulto è disposto ad apprendere ciò di cui ha bisogno;
- l'*orientamento verso l'apprendimento*. L'adulto impara per un utilizzo delle conoscenze nella vita reale;

-*l'influenza dell'esperienza precedente*. Ciò sicuramente presenta più vantaggi che svantaggi in ambito formativo, perché l'ampio bagaglio interiore di conoscenze consente di metterle a confronto e di apprezzare e cogliere il valore profondo della cultura.

La risposta italiana alla molteplicità di studi d'oltre oceano arriva da Duccio Demetrio, noto pedagogista che analizza le varie teorie per giungere alla conclusione che non esiste un'età adulta, ma moltissime età adulte, tante quante le diverse culture hanno elaborato per rispondere ai loro bisogni di darsi un'età adulta. L'idea stessa di adulto, secondo Demetrio, è contrassegnata da instabilità temporale e geografica, in quanto le scansioni temporali di una volta, matrimonio, maternità o paternità, ottenere un lavoro, oggi hanno perduto la peculiarità delle loro demarcazioni. Perciò, l'adulto vive queste fasi della maturazione in momenti diversi ed in età avanzata rispetto a qualche decennio fa. Demetrio pone l'accento per l'adulto sulla nozione di "cambiamento", ossia «quell'esperienza temporale, più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé». L'individuo maturo scopre di essere capace di apprendere contenuti nuovi, magari dopo molto tempo d'inattività, e sperimenta con soddisfazione che la crescita formativa è ancora possibile e che interessa più piani, quello simbolico, quello strumentale e quello cognitivo.

Naturalmente, alla luce di queste numerose correnti nel campo dell'apprendimento dell'adulto, è utile individuare quei fattori che, sia in senso positivo sia negativo, indipendentemente dalle teorie, sono determinanti per il suo apprendimento. Tra questi, possiamo annoverare l'esperienza del proprio vissuto, il livello di scolarizzazione, gli stili cognitivi e le strategie messe in atto, le attività e la cultura d'origine. Determinante per la formazione è lo stile cognitivo che ciascuno possiede, ossia il modo in cui ogni persona percepisce, elabora e organizza gli stimoli che pervengono dall'ambiente: ciò non vuol dire che l'adulto utilizzi sempre e comunque lo stesso metodo per imparare, ma sicuramente è una modalità che adotta in modo prevalente, che perdura nel tempo e che si riscontra in diversi settori della formazione.

2.1 *Fattori che influenzano l'apprendimento di una L2*

Apprendere una lingua straniera non sembra essere un compito semplice, soprattutto se ci si trova in condizioni di precarietà sociale, senza un sostegno o una guida, e ancora di più quando la propria lingua e cultura originarie sono minoritarie. Ciò alimenta nel soggetto una certa ambivalenza nei confronti della sua lingua materna, rendendo ancora più difficile relazionarsi con la nuova realtà sociale.

I problemi legati all'apprendimento linguistico non sono, dunque, solo di natura linguistica, per esempio la distanza fonetico-strutturale tra L1 e L2, o dipendenti dalla vicinanza tra le due lingue. Il maggiore ostacolo sembra essere la conflittualità che i soggetti vivono tra la propria lingua e cultura e quelle del paese ospitante. Il migrante, infatti, non ha bisogno soltanto di apprendere un codice linguistico diverso in cui tradurre il proprio, ma deve maturare una reale competenza linguistico-comunicativa che gli consenta di esprimersi e di interloquire in contesti differenti da quelli noti. Per raggiungere questa sicurezza linguistica è necessario che l'immigrato trovi un rapporto equilibrato sia con sé stesso sia con l'ambiente culturale circostante e un aiuto per comprendere le regole fondamentali della nuova società.

Altri fattori che, in qualche modo, condizionano e indirizzano l'apprendimento linguistico degli adulti sono: l'età dell'apprendente, la condizione socioculturale, le caratteristiche dell'interazione, ecc.

Tra questi l'età appare come uno degli elementi influenti l'apprendimento delle lingue straniere e seconde. Molte sono le ricerche svolte in ambito psicolinguistico e neurologico che hanno indagato sulla relazione tra l'età dell'apprendente e le modalità, il ritmo e l'esito dell'apprendimento delle lingue. Infatti gli adulti, avendo una dimensione cognitiva ed esperienziale diversa rispetto a quella dei bambini, apprendono secondo stili diversificati e, di conseguenza, anche i metodi di insegnamento devono risultare congruenti ad essi. Per questo vengono predisposti in maniera tale da aiutare gli adulti stranieri di differenti età e spesso debolmente scolarizzati.

È opinione diffusa che i bambini imparano meglio e più velocemente rispetto agli adolescenti e agli adulti, ma oggi tale convinzione appare meno forte in quanto superata da ricerche che approfondiscono i ruoli giocati dai vari fattori che rendono simile il percorso di apprendimento sia per i giovani che per gli adulti.

Gli studi sull'acquisizione della L2 hanno originato risultati importanti che rappresentano una base nell'insegnamento per entrambe le categorie.

Inoltre, gli adulti avrebbero un ritmo di apprendimento più rapido rispetto quello dei bambini per quanto riguarda la sintassi e la morfologia. Ciò soprattutto nella fase iniziale e nella grammatica, mentre nella fonologia sarebbero i bambini a mostrare una maggiore velocità di apprendimento. Questa differenza può essere attribuita alle modalità con le quali gli adulti affrontano la lingua straniera, al loro maggiore ricorso verso le abilità cognitive generali: ad esempio, sono maggiormente capaci di compiere astrazioni, di memorizzare e progettare unità linguistiche più complesse e lunghe. In sintesi, questo vuol dire che se la struttura neurologica favorisce i bambini riguardo all'esito finale dell'apprendimento di una lingua due, dall'altro la maggiore maturità cognitiva degli adulti consente loro di apprendere maggiormente e più velocemente nella fase iniziale. Naturalmente non c'è una regola rigida per tutti e ognuno, indipendentemente dall'età, può raggiungere esiti ragguardevoli, sfruttando le proprie capacità personali e la propria riflessività²⁴.

L'età influisce sull'apprendente adulto se si tiene conto della prospettiva sociale ed esperienziale. Infatti, gli adulti, oltre ad avere una maggiore maturità cognitiva, occupano uno spazio sociale più ampio rispetto a bambini e adolescenti. A ciò si sommano la motivazione, i bisogni linguistici, i contesti d'uso della lingua seconda: con chi, come, dove, quando e perché gli apprendenti utilizzano la L2 che stanno imparando.

Questo confronto rimanda all'approccio linguistico di tipo utilitaristico, soprattutto nella fase iniziale dell'apprendimento, e fa sì che la lingua sia appresa non soltanto all'interno dell'aula scolastica, ma anche in contesti comunicativi esterni, dove diventa possibile interagire in modo pratico ed efficace. E visto che, come afferma anche l'educazione degli adulti, l'apprendimento non è un processo che si conclude con la scolarizzazione, ma ha luogo lungo l'intero arco della vita, i contesti educativi non formali o di auto-educazione vengono valorizzati. È proprio in tali contesti che, come si è accennato nei paragrafi precedenti, divengono importanti il bisogno di adattarsi, di consolidare quanto già noto o appreso, al fine di modificarsi ma anche di conoscersi meglio. Sicuramente l'esperienza

²⁴ F. Minuz, (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma, Carocci editore.

dell'emigrazione, assieme ai cosiddetti "appuntamenti esistenziali", quali un lutto, un amore, un lavoro diverso, costituisce uno di questi momenti di cambiamento più significativi.

Per concludere si può dire che, generalmente, l'apprendimento più efficace per gli adulti è quello auto-diretto, cioè quello che avviene in autonomia e nel quale egli può esercitare il suo controllo. Tuttavia, rispetto ai giovani, ha una minore flessibilità che ne condiziona la mente e l'apprendimento stesso, il quale può avvenire, per l'adulto, anche solo attraverso l'interazione riflessiva coi diversi contesti di esperienza.

Relativamente, comunque, all'apprendimento di una seconda lingua, anche la motivazione riveste un potente ruolo. Queste motivazioni iniziali hanno bisogno però di essere sostenute; non è infrequente, infatti, che gli immigrati abbandonino i corsi di lingua e di alfabetizzazione in L2 prima del raggiungimento degli obiettivi programmati. I motivi dell'abbandono possono dipendere da semplici esigenze personali o familiari, dal trasferimento in un'altra città o dal cambiamento di lavoro e spesso anche di orari e turni. Tuttavia, la causa primaria sembra essere la valutazione della raggiunta capacità di gestire le situazioni comunicative extradidattiche, grazie all'aumentata competenza comunicativa spontanea indotta dall'insegnamento formale. Viceversa, la percezione dell'insufficienza riavvia il processo di apprendimento spontaneo²⁵.

3. La situazione italiana e alcuni approcci metodologici

In Italia esistono ancora oggi pochi studi linguistici sugli immigrati, condotti essenzialmente in un'ottica di linguistica applicata, dalla quale è germogliata in seguito la linguistica dell'acquisizione, ma ricchi di elementi glottodidattici. Tali ricerche si dividono fondamentalmente in due²⁶:

- gli studi sull'*apprendimento spontaneo*, che intende l'acquisizione dell'italiano come risultato dell'esposizione naturale all'uso della lingua, fuori dai contesti formali come la scuola o i corsi organizzati da vari enti ed associazioni;

²⁵ Cfr. *ivi*, pp. 53-55.

²⁶ Dal versante di scienze dell'educazione arrivano utili riflessioni per la glottodidattica da studiosi come D. Demetrio e G. Favaro, ai quali spesso in questo lavoro ho fatto riferimento citandone alcune opere.

- gli studi sull'*insegnamento dell'italiano ad immigrati*, che offrono indicazioni glottodidattiche per l'insegnamento della seconda lingua.

In linea generale, però, l'Italia, attualmente, non è ancora pronta ad affrontare pienamente il tema dell'integrazione linguistica degli immigrati, né degli adulti, né dei loro figli, come invece fanno già da tempo altri paesi europei in particolare la Germania e la Francia. Tali paesi fin dagli anni '70 sono stati toccati da un forte flusso migratorio e ciò ha determinato un significativo interesse alla situazione linguistica degli immigrati e all'apprendimento della lingua seconda o straniera.

Dal punto di vista glottodidattico, invece, gli approcci adottati con gli adulti sono parecchi, ma mentre fino a qualche tempo fa si pensava che quelli più adatti fossero di tipo formalistico-deduttivo, con il metodo grammaticale-traduttivo (basato sulla lezione), o l'approccio strutturalistico-neocomportamentistico, con il metodo audio-orale (basato sull'ascolto e la ripetizione), ora non è più così, in quanto questi metodi sono considerati come sistemi parziali di principi e procedimenti da integrare in un contesto metodologico più ampio. Dagli anni Sessanta e fino agli anni Ottanta si sono imposti l'approccio comunicativo, basato sull'importanza della competenza comunicativa e ancora oggi utilizzato con gli adulti che lo apprezzano poiché abituati a imparare in modo deduttivo, e l'approccio umanistico, non più considerato adatto solo ai bambini. Il primo approccio, il cui obiettivo è l'insegnamento delle competenze comunicative e non più della semplice competenza linguistica, ha un metodo di tipo situazionale (tra gli anni '60 e '70) e nozionale-funzionale (dagli anni '70 in poi) e nasce dall'esigenza di far apprendere all'adulto straniero la lingua in una quantità minima da poter sopravvivere, il "livello di sopravvivenza" appunto, attraverso funzioni comunicative quali "salutare", "presentarsi", "chiedere", "offrire". In questo tipo di approccio è fondamentale il fatto che la scelta delle funzioni comunicative da presentare in classe sia determinata dai bisogni linguistici degli allievi, dagli usi che essi fanno della lingua, dal loro desiderio di apprendere e dalle loro caratteristiche personali.

Invece, il secondo tipo di approccio, per l'appunto l'approccio umanistico affettivo, ritiene che per condurre l'adulto al successo formativo sia necessario conoscerne le dinamiche affettive, le sue motivazioni e i suoi bisogni, le sue esperienze pregresse, i suoi stili di apprendimento. Infatti, in esso sono centrali tutti gli aspetti affettivi, relazionali e di autorealizzazione; si pone, pertanto, grande attenzione al

concetto di *filtro affettivo*, vale a dire un meccanismo di difesa della personalità che si instaura in situazioni di paura, di ansia e di emotività, come può essere l'apprendimento di una nuova lingua. Compito del docente è eliminare tutti quei fattori di rischio che possono ostacolare l'apprendimento linguistico e approntare percorsi formativi il più possibile individualizzati, al fine di esaltare e meglio utilizzare le potenzialità di ognuno all'interno del gruppo di apprendimento.

Oggi, nell'insegnamento di una seconda lingua, non viene più utilizzato un unico tipo di approccio, poiché non esiste un unico fattore che da solo spieghi e guidi l'apprendimento linguistico, ma un approccio di tipo multidimensionale, che permetta ai docenti di mantenere sempre aperta la programmazione metodologica a nuovi adattamenti e contributi provenienti da diversi campi della teoria e dell'esperienza. Inoltre, in ogni apprendimento linguistico è necessaria la presenza di «un approccio veramente scientifico che deve basare e considerare i suoi principi non solo sulla linguistica, sul versante oggettivo dell'apprendimento, o sulla psicologia, sul versante soggettivo, ma su più scienze capaci di chiarificare tutti gli aspetti e fattori attivamente presenti nella situazione di apprendimento»

Bibliografia

Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Utet Libreria.

Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2 lingue straniere e lingue classiche*. Torino, UTET.

Begotti, P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*. Perugia, Guerra Edizioni.

Boi, M. M. (1993). *Immigrati adulti in classe. Bisogni e risposte di formazione*. Firenze, IRRSAE Toscana.

Caon, F. (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano, Bruno Mondadori.

Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma, Carocci editore.

Ciliberti, A. (2001). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze, La Nuova Italia.

Demetrio, D., Alberici, A. (2002), *Istituzioni di educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Milano, Guerini Scientifica.

Demetrio, D., Favaro, G. (1994). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze, La Nuova Italia.

Demetrio D., Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano, Franco Angeli.

Fratte, I. (2004). *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma, Carocci editore.

Knowles, M. S. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e androgogia*. Milano, Franco Angeli.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon.

Margiotta, U. (2001). *L'insegnante di qualità*, in «Scuola e Lingue Moderne», n. 6.

Marin, T. (2005). *I multimedia nell'apprendimento/insegnamento dell'italiano. Pro, contro...ed errori da evitare*, in «ILSA Italiano a Stranieri», n. 1, Novembre.

Merli, M. (2008). Quercioli F., *A spasso nel tempo: una riflessione interculturale*, in «ILSA Italiano a Stranieri», n. 7.

Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma, Carocci editore.

MIUR 2003. *L'offerta formativa dei Centri Territoriali Permanenti* (www.pubblica.istruzione.it).

Nuccetelli, G. (2000), *Scrivi come mangi. La didattica dell'italiano L2 nei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta*. Milano,

Franco Angeli.

Nucetelli, G. (2000). *Scrivi come mangi. La didattica dell'italiano L2 nei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta*. Milano, Franco Angeli.

Piazza, R., Tuozi, C. (2000). *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*. Lecce, Pensa Multimedia.

Pinto Minerva, F. (2004). *L'Intercultura*. Bari, Edizioni Laterza.

Portera, A. (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano, V&P

Sirna Terranova, C. (2001). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano, Guerini Studio.

Susi, F. (1988). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*. Milano, Franco Angeli.

Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma, Carocci editore.

Vedovelli, M., et al. (2004). *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano, Franco Angeli.

8.

LEYENDO TU MAESTRO TE ACERCAS AL CONOCIMIENTO “LAS PREGUNTAS SON RESPUESTAS”

Mag. **Germán Trujillo Martínez**
Universidad Minuto de Dios Buga- Colombia

Resumen

Hoy más que nunca, la formación universitaria exige del joven el desarrollo y apropiación de hábitos lectores, del trabajo colaborativo, elementos que sin duda le permiten una comunicación asertiva y el compartir otras formas de pensar y resolver las situaciones de la vida cotidiana, en consecuencia, el reto es responder las inquietudes propias del conocimiento, de la vida y el desafío, que los docentes introduzcan prácticas innovadoras, motivantes para variar el enseñar y situarse en los otros escenarios y formas de aprendizaje.

Palabras claves: prácticas innovadoras, hábito lector, trabajo colaborativo

Abstract

Today more than ever, university education requires the young student to develop and adopt habits of reading and collaborative work; elements that undoubtedly allow her to communicate assertively and share other ways of thinking and solving situations of daily life. Therefore, the challenge is to respond to the quests for knowledge and life, and teachers are called to introduce methods that are innovative and motivating, to diversify teaching and establish other scenarios and forms of learning.

Keywords: innovative practices, reading habit, collaborative work

Introducción

Oralidad, lectura y escritura son formas del lenguaje con las que nos representamos y nombramos la realidad. Estas van indispensablemente de la mano. Por tanto, el maestro interviene como un sugestivo de la palabra que tiene en sus manos para entregar a sus estudiantes su prodigio maravilloso.

Como docente y columnista en el periódico de la región, sesión opinión, aprovecho este espacio de difusión para que desde la reflexión los estudiantes del Centro Regional Buga logren acercarse a los temas con mayor facilidad y de esta manera apropiarse de los conceptos claves en los cursos de emprendimiento, innovación, creatividad y generación de ideas y organización de negocios desde el CED 2019.

Es de aclarar, que desde el año 2015 al 2018 en el programa de Administración se han venido implementando otras mediaciones en la enseñanza “leer lo que el maestro escribe” como una experiencia creativa que aproxima al estudiante al conocimiento, a las preguntas, en los cursos de Introducción a la investigación e Investigación Formativa. En tal sentido, el reconocimiento del estudiante como agente difusor del conocimiento permite generar confianza y credibilidad desde el rol de maestro y líder del proceso enseñanza – aprendizaje en el quehacer pedagógico diario en la universidad.

El presente artículo tiene como objetivo, establecer como la escritura del maestro es un punto de referencia para ser leído por sus discípulos, de tal forma que se promueva el desarrollo de un hábito lector que trasciende al conocimiento, las preguntas, como práctica innovadora que responde a las nuevas exigencias educativas.

La situación en cuestión, radica en que, a nivel universitario, se ve la necesidad de desarrollar en los estudiantes el hábito lector, la competencia lectora, ya que

muchos de ellos evidencian no tener estas habilidades, por cuanto no comprenden lo que leen, en oralidad les falta, son cortos de palabra al igual que en la escritura. Ante tal circunstancia, introducir una práctica innovadora al trabajo del aula “Las preguntas son respuestas” cobra sentido, ya que la lectura es una competencia genérica básica y el logro de esta conlleva a que los universitarios obtengan otras. Al respecto Hjortshoj, (2001); Carlino, (2013); Cassany, (2008) expresan que la lectura pasa a constituirse en parte fundamental del contexto universitario, de la vida académica, como vía de acceso a la información, y como elemento imprescindible para la adquisición de las competencias.



El fin último, es desde el ejemplo (entendida no como la mejor forma de enseñar efectivamente sino la única) persuadir y/o convocar a todo el estudiantado que desarrolle y se apropie del hábito lector, partiendo de textos de fácil comprensión y culminando con bibliografías más complejas, pero igualmente significativas en su formación personal y profesional.

La implementación de prácticas innovadoras “Las preguntas son respuestas” - en los estudiantes universitarios, se fundamenta desde la introducción de una práctica pedagógica diferente en la que se pongan en juego tanto el ser docente como persona, y el hacer docente como profesional; los que serán visualizados a través de la estrategia propuesta para el apoyo de los estudiantes en el desarrollo del hábito lector y del trabajo colaborativo. Esta se considera innovación por cuanto se entiende como un componente de cambio de cualquier proceso de desarrollo (Blanco, 2012).

Estrategia empleada para la exploración y el cuestionamiento frente a lo que se lee, cómo se lee, con que fines, para el desarrollo de qué habilidades, lo que le ayudará al estudiante a hallar las respuestas a las preguntas que se haga y a encontrar nuevas formas de aprender. Por tanto, como maestro, debo estar pendiente de las expectativas frente a los alumnos, de si lo desarrollado es pertinente, con sentido, de fomento de la participación activa y crítica en las diversas actividades. En este sentido Ríos, (2004), expresa que las innovaciones en la práctica educativa “...buscan mejorar situaciones

educativas, las cuales pueden ser a partir de contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, etcétera” (p. 97).

Esta práctica innovadora a su vez requiere del trabajo colaborativo, Según Zañartu (2003) el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Es así, como el trabajo colaborativo se visualiza como una estrategia que supone un desafío a la creatividad y a la innovación en la práctica docente, a la vez que promueve sentido de identidad, pertenencia y comunidad, como también fortalece las relaciones entre docentes y estudiantes.

Así mismo, Maldonado (2007) indica que el trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente. Más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos, tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo (p.263)

Con el ejercicio de estas prácticas, se tiene la satisfacción de recibir la retroalimentación de los dirigidos, permite perfeccionar el rol de escritor e investigador social, pues son ellos quienes desde su óptica y presaberes contrastan diferentes puntos de vista alrededor de las temáticas tratadas en las columnas, a saber 3 áreas:

1. Innovación y creatividad.
2. Emprendimiento.
3. Habilidades blandas.

Es así, como se aporta al proceso pedagógico desde esta metodología de trabajo colaborativo, fundamentado en las preguntas, que deben tocarse en los diversos textos puestos en consideración de acuerdo al curso liderado por el maestro, pero comúnmente compartido en busca del conocimiento.

De igual forma, el maestro comparte la rúbrica con la que se valorará el texto. Emplea la coevaluación y la evaluación grupal. Se lee, analizan y regresan las elaboraciones para la organización de la versión final. Desde el arte, es el trabajo de los bosquejos, que en el ejercicio de la escritura denominamos bosquejos. Así, se construye todo un trabajo dedicado que reúne aspectos gramaticales, ortográficos y, fundamentalmente, de conexión y coherencia. Al mismo tiempo, el trabajo exige del estudiante y del profesor, dedicación. Proceso que se desarrolla, con un trabajo pausado y reflexivo en el que se concibe la mediación formativa y la independencia que va ganando el estudiante en el monitoreo de su proceso de aprendizaje.

Estos, son solo algunos ejemplos de textos, pues hay otros que son de agrado para los estudiantes como las reseñas literarias, cartas, los cuentos dibujados, las columnas, Larrosa (2011) insiste en que no es la sapiencia del docente lo que arrastra al estudiante, sino "... lo que es, con su propia identidad moral como educador, con el valor y el sentido que le confiere a su práctica, con su autoconciencia profesional".

¿Para qué teorizar tanto sobre el texto noticia, si la materia prima está a nuestro alrededor? Los estudiantes redactan noticias sobre lo que sucede en el contexto: sobre los proyectos o eventos que se encuentran en curso o están por realizarse, sobre las salidas pedagógicas u otros hechos ocurridos en la comunidad. En palabras de Larrosa:

"Si pretendemos escribir desde la experiencia, solo podemos escribir lo que nos hace escribir, lo que se nos da a escribir, lo que de alguna forma concierne nuestra escritura, lo que de alguna manera se impone a nosotros, lo que de alguna manera nos importa, lo que nos exige escribir".

Por esto debemos ir más allá, dar el giro que tanto gustaba a García Márquez: humanizar los hechos noticiosos a través de la crónica periodística, aproximarse a los personajes, indagar lo suficiente para ir al “detrás” de lo aparente.

En conclusión, lo que trasciende es la manera como el docente comparte lo que sabe y, especialmente, lo que es. El maestro que reflexiona sobre su práctica pedagógica, que no deja apagar su curiosidad por el conocimiento, que expresa su visión crítica de lo que ocurre en el país y en el mundo, que toma en cuenta las particularidades del contexto en que está inserta su comunidad educativa, que utiliza y demuestra las bondades de las redes virtuales, que lee y escribe para sus estudiantes, que exterioriza alegría cuando llega al aula de clase y que se entusiasma con las creaciones de sus estudiantes, es un maestro que ha hecho la mejor elección: su trabajo es su proyecto de vida y los estudiantes su aliciente cotidiano. Las habilidades sociales y la administración del trabajo colaborativo son conocimientos valiosos para aclarar a los grupos en su constitución, movilidad y acompañamiento de alguna forma los universitarios aprenden a saberse como coequiperos, colegas, compañeros de viaje en la tarea de la formación.

Referencias bibliográficas

Blanco López, G.(2012)Paradigma de los elementos que intervienen en la innovación de

la Práctica docente a partir de su significado y prospectiva en un sistema formalizado. Tesis doctoral. Universidad Tolteca de México. Puebla. México.

Carlino, P. (2004). “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre

alumnos, docentes e instituciones”. En: Carlino, Paula (coord.). Leer y escribir

en la universidad, pp. 5-21. Buenos Aires: Lectura y Vida. ISBN: 1514 5832

Carlino, P. (2006). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la

alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ISBN:

950 557 6536

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. ISBN: 84 339 6236 1

Hjortshoj, K. (2001). La transición a la escritura universitaria.

Boston: Bedford / St. Martin's. ISBN: 0312440820

Larrosa, Jorge. *Una invitación a la escritura*. Recuperado de:

<http://ieie.udistrital.edu.co/pdf/Una%20invitaci%C3%B3n%20a%20la%20escritura.pdf>

Larrosa, Jorge. *El ensayo y la escritura académica*.

Universidad de Barcelona. Recuperado de:

https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR10_ElEnsayoEscrituraAcademica.pdf

M. Maldonado, (2007) "El trabajo colaborativo en el aula universitaria,"

Laurus, vol. 13, no. 23, pp. 263–278,

Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México),

XXXIV (2), pp. 95-112.

Trujillo M. German. (2018) *Reflexiones desde la educación para la sociedad*, Cali octubre, imprenta del Valle.

Zañartu, L (2003) *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo*

interpersonal en red. En Contexto Educativo, Revista digital de Educación y

nuevas Tecnologías. Disponible en

<http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota02.htm>

9.



GOBIERNO
DEL ESTADO
2015 - 2021

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GUERRERO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA PEDAGÓGICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 12D, TLAPA
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO



GUERRERO
NOS NECESITA A TODOS

Relatoría pos-simposio

REFLEXIONES DE LA PONENCIA DEL DR. JULIO CESAR ARBOLEDA “EDUCACIÓN, COMPRENSIÓN Y PROYECTOS DE VIDA”

Hacia una pedagogía comprensivo edificadora

Mtra. Silvia Orfelina Vazquez Paz

Universidad Pedagógica Nacional - México

Lic en derecho y ciencias sociales, Maestría: en ciencias de la educación.

Mi presencia en este importante IV SIMPOSIO, fue de mucha satisfacción, en lo personal adquirí, confirme y reafirme muchos conocimientos para llevarlos a la práctica de la pedagogía con más confianza de que muchos estudiosos de la pedagogía lo impulsan y lo practican también y como lo expresa el DR. JULIO CESAR ARBOLEDA, llevarlos a la praxis pedagógica.

Por lo que mis reflexiones de esta ponencia lo expreso de la siguiente manera: Mi ánimo, pasión de estar en las aulas como docente en la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL 124, de México, desde el año 2000, con sede oficial en la Ciudad de Tlapa de Comonfort, en el Estado de Guerrero, ubicada en la Región de la Montaña Alta, con mucho orgullo les comento que he colaborado en diferentes Instituciones educativas desempeñando con pasión, dedicación, responsabilidad y alegría mi práctica docente, por lo que antes de hacer unas reflexiones a la ponencia del DR. ARBOLEDA, quiero hacer mención de los contextos educativos donde he aprendido a desempeñar mi práctica docente,

mediante ensayo – error quizá y que hoy en día puedo decir que la desempeño con ética y profesionalismo:

- ✓ Desde 1995, inicie desempeñando la labor docente en un bachillerato semies-colarizado, impartiendo materias a los docentes en servicio que ya estaban impartiendo clases en los niveles de preescolar y primaria en esta Montaña de Guerrero, docentes que laboraban frente a grupo con perfil de secundaria solamente.
- ✓ En el año de 1996, colabore en el centro de Estudios de Bachillerato 7/2, de esta Ciudad de Tlapa de Comonfort, Guerrero con los jóvenes de 15 a 18 años aproximadamente.
- ✓ En el año de 1998 inicio labores docentes en una secundaria particular “PAZ VALLEJO MURIANA”, con jóvenes de 12-15 años de edad.
- ✓ En el año 2000 ingresé a colaborar en la UPN 124, con maestros en servicio que estudian los fines de semana su Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena, con un plan de estudios llamado 1990 (vigente hasta en la actualidad)
- ✓ En el año 2004 se implementó el diseño de una nueva oferta educativa para que nos proyectáramos de manera independiente como Unidad UPN 12”D”, en el Estado de Guerrero, y con el apoyo de la Unidad Matriz de UPN de Ajusco en México, D. F, después de 4 años el sueño se hizo realidad, pues se cumplió con un estudio de diagnóstico en toda la Región de la Montaña, para ver si era funcional dicho plan de estudio que se le denominó “LICENCIATURA EN DESARROLLO COMUNITARIO INTEGRAL”, por la asesoría y apoyo profesional de varios expertos de otras Universidades, teóricos, investigadores y asociaciones civiles, se logró que dicho plan de estudios se implementara en el 2008, desde ese entonces forme parte de dicho plan de estudio como fundadora y colaboradora hasta el 2015.
- ✓ En el año 2015 me integre en un nuevo plan de estudio de una MAESTRÍA en EDUCACIÓN BÁSICA, que atiende a docentes frente a grupo en los niveles de Educación Preescolar, primaria y secundaria, por lo que para su implementación de esta Maestría, un equipo de expertos en este plan y programa de la Ciudad de Acapulco, Guerrero y de la Ciudad de México, Distrito Federal nos apoyaron en el diseño,

capacitación, orientación e implementación de dicho plan de estudio en nuestra Institución de UPN 124 ,desde el año 2013 hasta su implementación en el 2015.

Con estos trabajos que he desempeñado en los diferentes niveles educativos a lo largo de mi más de veinte años en mi labor docente, quiero expresar las siguientes reflexiones de acuerdo al estudio profundo que nos compartió el DR. JULIO CESAR ARBOLEDA, con quien me identifique, por muchas cuestiones asertivas de su interesante conferencia.

- ✓ La pedagogía de la comprensión edificadora es un constructo urgente
- ✓ Las relaciones de la pedagogía con las funciones para desarrollar sus procesos pedagógicos a la luz de educar.

En su ponencia decía el DR. ARBOLEDA, hay docentes idóneos que son para educar, pero son pésimos en esa educación, solo les interesa que los estudiantes se apropien de los conocimientos, pero el acto de educar es más allá que eso, tienen que ver con la formación de mejores seres humanos.

Por lo que se parte de unos enunciados:

“La fuerza de una formación no reside solamente en el hecho de que un individuo se apropie de un saber y conocimiento, sino en la capacidad de intervenir, para que este los use de manera edificadora en su ascenso como persona interesada en sí misma y en sus congéneres (ARBOLEDA, 2007)

Esto tienen que ver quien informa no solo enseña, sino que también forma a sus estudiantes y que se apropien de esos conocimientos y use reflexivamente y coactivamente en el mundo de la vida.

Por lo que muy de acuerdo con esta aportación, como educadores es nuestra responsabilidad que mi alumno(a), use el conocimiento para su vida misma, su vida en sociedad, aprenda a resolver las problemáticas, se involucre en el trabajo de su colonia, de su comunidad, una experiencia docente es que he colaborado y sigo desempeñando esta bonita labor de estar en el acompañamiento de mis alumnos a las diferentes comunidades de nuestra Región de la Montaña en el programa educativo de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral (LDCI), que es teoría y práctica, con las prácticas profesionales, el alumno(a), aprende a socializarse, estar ahí en la comunidad para ser parte de ella y conozca los problemas sociales que existen y se involucre en ellos para resolverlos.

Otra reflexión importante que el DR.ARBOLEDA(2019) decía:

“RETOS DEL PROFESOR Y LAS INSTITUCIONES”

La educación y las Instituciones del estado han de intervenir proactivamente en la formación de competencias pedagógicas, cognoscitivamente y socio afectivamente de los maestros, para fortalecer en sus estudiantes los procesos de: apropiación, cognoscitivo, afectivo, aplicación, y uso de conocimientos, así como el desarrollo de valores, saberes creatividad, comprensión, actitudes y disposiciones.

Que les permita a los estudiantes proceder humanamente en la vida, ser mejores personas.

La formación ha de fortalecer proyectos de vida. (ARBOLEDA,J.C 2007)

LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR

Consiste en formar mejores personas, potencializando sus proyectos de vida.

Quien no construye proyectos de vida avanza a proyectos de muerte.

Un estudiante y toda persona en general puede proceder de mejor modo en su existencia si avanza la construcción de proyectos de vida que fortalezca las dimensiones de su personalidad, académica/ pedagógica, social, laboral, ambiental, física, mental y demás.

Este proceso les permite entregarse a la tarea de ser artífices en la generación de mejores espacios para la vida, la vida social y la vida de los ecosistemas.

Los proyectos de muerte son cuando somos insolidarios, solo pensamos en nosotros mismos, ahí hay proyectos negativos de envidia y por ende proyectos de muerte.

Cuando no formulamos metas, proyectamos emociones negativas, ahí hay proyectos de muerte.

En la cotidianidad hay muchas metas el docente debe construir proyectos de vida y generar escenarios para sus estudiantes.

Aquí expreso mi experiencia de ser humano y profesionista que soy, mi origen es ser de una comunidad pequeña que se llama la Rivera Municipio de Tlalixtaquilla, Guerrero, que no existe secundaria para estudiar, en el año de 1992 a la edad de once años tuve que migrar al municipio que es Tlalixtaquilla, para estudiar la secundaria técnica No.24, con la ilusión de estudiar y ser “ABOGADA”, **porque una profesora de nombre Josefina Espindola..en la**

primaria me ilusionó que debía ser alguien en la vida y ver a mi padre que leía y unas leyes viejas(constitución y códigos legales) y defendía a las personas, me nació un **PROYECTO DE VIDA**, como lo expresa él DR. ARBOLEDA, hubo muchas barreras, mis padres son campesinos, no había dinero, los usos y costumbre:” la mujer es para casarse y tener hijos.. ser ama de casa”, “compadre no dejes que tus hijas estudien..” etc, muchas adversidades, máxime que soy gemela,(somos dos en una),pues rompiendo barreras, pasando miserias, hambres, caminos largos en la oscuridad, los fríos, etc, logre terminar la secundaria, después migre a la Ciudad de Tlapa de Comonfort, para estudiar la Preparatoria No.11 dependiente de la Universidad Autónoma de Guerrero, en 1985, rompiendo barreras y con las mismas carencias seguía **CONSTRUYENDO MI PROYECTO DE VIDA, SER ABOGADA...**” así fue termine con altas notas mi preparatoria, sin hacer caso a esas envidias...porque estudias, ya cástate..etc, valoro los consejos de mis maestros y el ejemplo de ellos que hubo muchos que los llevo en mi memoria y corazón porque fueron los que me formaron e impulsaron mi PROYECTO DE VIDA...como no recordar al Maestro SANTIAGO SOLANO...excelente abogado...mi ejemplo...terminé la preparatoria y continúe mis estudios con el apoyo de algunos compañeros que estudiaban en la Ciudad de Puebla, Puebla, nos ilusionaron que existía una casa de estudiantes ”Augusto Cesar Sandino”, nos fuimos sin conocer y llegamos en 1988, en la Ciudad de Puebla, para terminar de construir MI PROYECTO DE VIDA de ser “ABOGADA”, así fue aquí se involucraron mis padres, mis hermanos, compañeros y más aun DOCENTES muy estrictos en la BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, logre romper barreras y en el año de 1993, estaba yo terminando de concretar aquel proyecto de vida que surgió desde que era una niña de 11 años, en el mes de octubre de 1995 me estaba titulando como “BOGADA, NOTARIA Y ACTUARIA” en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, gracias a los profesores que estuvieron ahí conmigo...muchos muy estrictos, muchos muy conscientes de entender a sus alumnos de provincia, otros estrechando su brazo, su corazón y sus conocimientos para construir MI PROYECTO DE VIDA. Con esta aportación insignificante para algunos quizás, importante para mí, porque el DR. ARBOLEDA, tiene toda la razón, como docentes debemos de construir proyectos de vida, ahora estoy satisfecha porque he ayudado a mis

alumnos a salir adelante, en muchas ocasiones me encuentro a padres de familia y me dicen Maestra mi hija(o) está estudiando Leyes dice que quiere ser como usted, o quiere ser Maestra, porque usted le inspiro confianza de ser alguien en la vida, creyó en ella o me dicen creyó usted en mi...”, o cuando me dicen Maestra yo estudie Leyes porque me inspire en su ejemplo...me siento emocionada y fascinada porque por lo menos inspiro y considero que como docente que soy predico con mi ejemplo a mas seres humanos, niños, jóvenes, adultos y ancianos, donde quiera que me encuentro extendiendo mi mano y siento la necesidad de seguir construir proyectos de vidas.

Lamentablemente muchos docentes no practican la solidaridad, no orientan y despiertan el interés de incitar al estudiante que se forme un proyecto de vida, que tenga una ilusión porque luchar, que salga de su confort, que no sufra más en esa miseria en la que vive, que desarrolle esas habilidades, que cambie su forma de vida, aquí es muy usual que “las mujeres no tienen derecho a estudiar”, hay comunidades de diferentes regiones indígenas que por usos y costumbres se casen a los 12 años...o si no es hasta menos, se ha luchado por muchos educadores que se cambie ese pensamiento y que estudien, o salgan a trabajar incluso a otras partes de su comunidad, Municipio, Estado, País incluso a otra nación como lo es Estados Unidos de Norte América, hay mucho por hacer.

La ponencia del DR. ARBOLEDA, insita a que como docentes intervengamos en esos proyectos de vida que un estudiante o cualquier persona debe realizar, sea de cualquier tipo, y menciona:

“El proyecto de vida debe ser pedagógicos, académicos, culturales, familiares, etc.”

“El mundo del mercado nos muestra que un proyecto de vida solo debe ser laboral, pero no debe ser así”.

La mayoría de veces tal parece que somos conformistas de crecer para obedecer, estudiar para obedecer a un patrón...a servir al empresario, ser el que obedece. pues no, no debe ser así.

Otra importante reflexión que me causo satisfacción con las aportaciones del DR. ARBOLEDA

Cuando marca las diferencias de COMPETENCIA Y COMPETENCIA PEDAGÓGICAS.

No basta con ser competentes en pedagogía, es necesario comprender la acción relacionada con el acto de educar.

Quien comprende el acto educativo (y cualquier otro ámbito de la vida) no solo sabe, sino que aplica, vivencia, es ejemplo de obra y hace en correspondencia con lo que sabe, dice y piensa, previo ejercicio de indagación y reflexión.

Nadie comprenderá efectivamente algo, sea un tema de estudio, fenómeno o situación correspondiente al mundo académico, de la vida o de mundos posibles, si además de entenderlo e interpretarlo (procesarlo cognitivamente), no lo aplica y usa en contextos flexibles, incluido su mundo personal y social, reflexionando de una manera actuante en torno a esta experiencia.

Por lo que un tipo de comprensión es que va más allá de la interpretación, va más allá del análisis, de lo crítico, va más allá de la apropiación cognitiva.

Por eso es importante la comprensión, quien comprende el acto educativo o cualquier otro acto, no solo sabe sino aplica, vivencia ese ejemplo obra y hace en correspondencia con lo que sabe, con lo que dice y con lo que piensa.

Por ejemplo decía el DR. ARBOLEDA, yo puedo trabajar con mis estudiantes una obra literaria pero si no busco relaciones de esa obra literaria y la vida de los estudiantes no lo podemos llevar a vivenciar esa obra...o cualquier otro conocimiento, hacía referencia con la tabla periódica(estaba ubicada una tabla periódica ahí en esa instalación) Una cosa es comprender los elementos de la tabla periódica por ejemplo, pero otra cosa es relacionarlos esos conceptos con la propia vida, por lo que si los estudiantes lleven los elementos de la tabla periódica a sus vidas, cuando decimos que elemento de la tabla periódica está presente en el licor que te gusta beber.

Por lo que esto debemos trabajar en el aula cuando trabajamos algún tema con los estudiantes, llevarlos al contexto de sus vidas.

El concepto de comprensión es muy importante, aplicarlo a la práctica pedagógica, nos permite a nosotros pensar que nos fortalezca nuestras comprensiones pedagógicas.

Una cosa es pensar el acto educativo y pedagógica, pero otra cosa es que yo comprenda ese proceso.

La comprensión tiene algo importante que es el concepto de la reflexión crítica y propositivamente de cómo es la práctica pedagógica y toda comprensión es edificadora sea como sea.

Es importante pasar de la práctica pedagógica a la praxis pedagógica y ya estamos en el terreno de la comprensión. Ya que la praxis pedagógica permite orientar y reorientar de alguna manera la práctica pedagógica.

Que importante fortalecer en los estudiantes desempeño de la comprensión.

En resumen, la comprensión edificadora que propone **REDIPE**, es que se le dé un uso solidario/edificar de saberes y conocimientos, de valores, actitudes y disposiciones, quien comprende edificadoramente, es protagonista de mundos mejores para el engrandecimiento humano y de vida, crítica, discursiva, cognitiva y edificadora.

En la actualidad del mundo de hoy promueven más la comprensión utilitarista, de cómo usar el conocimiento para la rentabilidad y productividad, eso es más lo que le interesa al mundo global a el que vivimos de que el uso del conocimiento no sea solidario, sino más bien que beneficie a la rentabilidad y productividad.

Lo que debemos de hacer que la comprensión lleve a la mejora de formación de seres humanos, promover un uso solidario del conocimiento y no un uso utilitarista.

Promover el desarrollo de comprensiones edificadora y esta comprensión ya paso por la comprensión cognoscitiva, la crítica, creativa de modo que desarrollar la comprensión edificador no sea un acto que se da con facilidad, es un acto que pasan por varios desempeños académicos, cognoscitivos interpretativos, analíticos, críticos, vivenciales para ahora si pensar en desempeños edificadores.

La función de educar significa generar escenarios y hacerlos proyectos de vida. La pedagogía es siempre comprensivo, edificadora y en consecuencia, por proyectos de vida.

El educador por excelencia promueve el desarrollo de comprensión edificadora, es decir: La serie de capacidades, actitudes, valores, reflexiones y disposiciones para que los sujetos educables se apropien efectiva, cognitiva y crítica y propositivamente de conocimientos y saberes y lo usen de manera edificadora en diversos contextos incluido el de la vida, aportando ideas y acciones para construir mundos mejores, más dignos.

ESCENARIOS DE COMPRENSIÓN EDIFICADORA:

Los docentes deben generar escenarios para que los estudiantes fortalezcan las dimensiones y de su personalidad, es decir sus proyectos de vida:

- Psíquico/mental(inteligencia, pensamiento, voluntad, disposición, imaginación, aprendizaje, cognición, emociones, intuiciones, etc)
- Físico
- Familiar
- Social
- Cultural/educativo/académico
- Axiológico/praxeológico
- Espirituales, otros

Decía el DR. ARBOLEDA, la bibliotecaria constituye un dispositivo muy importante para fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes para fortalecer sus conocimientos en las diversas dimensiones de su vida.

Cuando trabajamos el tema de clase debemos generar escenarios para ver que dimensión de la vida de cada estudiante podemos fortalecer.

La imaginación, lo emocional, psíquica (el pensamiento) estamos fortaleciendo su proyecto de vida.

Cuando fortalecemos sus fortalezas, sus sensibilidades, sus emociones, las corazonadas, todo aquello que tiene que ver con la estructura psíquica del estudiante.

La idea es ver como nosotros como docentes enseñamos bien sino tenemos que tomar en cuenta nuestros actos para formar mejores personas.

Una experiencia emocional y ayuda mutua que desempeño también es estar ahí en la sociedad, en los hospitales, en el seminario, en la cárcel, en el Ministerio Público, con la mujer golpeadas y maltratadas...que **CONSTRUYAN PROYECTOS DE VIDA**, claro sin descuidar mi labor docente, **mi responsabilidad esta en las aulas.**

Gracias DR. ARBOLEDA, por esta experiencia que fue muy placentera en este IV simposio, aprendí mucho de Usted y de las demás colegas que por razones de tiempo me hubiera gustado hacer algunas de ellas, sin embargo, las retomo para que las practique y enseñe con el ejemplo EN LAS AULA, en la SOCIEDAD y donde me encuentre.

