

Ruta Maestra^{RM}

Edición 11

Educación bilingüe en Latinoamérica: ¿Por qué sí y por qué no?

Bilingual education in Latin America: Why and why not?

La necesidad de un enfoque intercultural

The need for an intercultural focus

Educación Bilingüe: Retos y oportunidades

Bilingualism: challenges and opportunities



Programa Colombia Bilingüe 2014 -2018
MINEDUCACIÓN

National Bilingual Program
2014-2018 Ministry of Education

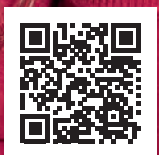
AICLE: Un nuevo enfoque para el aprendizaje bilingüe
CLIL: A fresh approach to bilingual learning

 **SANTILLANA**

Especial
Primera infancia

Visítanos 

www.santillana.com.co/rutamaestra



/santillana.colombia



/Santillana_Col

CONTEXTO INTERNACIONAL

Spanish/English Bilingual Education in Latin America: **Why and why not?** 2
Carol Lethaby

ARTÍCULO CENTRAL INTERNACIONAL

The need for an **Intercultural focus** 8
Ben Goldstein

ARTÍCULO CENTRAL NACIONAL

Bilingualism: challenges and opportunities. 14
Omar Sánchez

Bilingualism in Colombia: **"Colombia bilingüe"** program 2014-2018 20
MinEducación

CLIL: A fresh approach to bilingual learning 30
Jermaine S. McDougald

EXPERIENCIA DE AULA

Fostering Self-Directed Learners through CLIL Self-Access Materials Usage 39
Maribel Camacho Gacha

APLICACIONES PARA EL AULA

What do we mean by **"Speak English"**? 47
Paul Seligson

TENDENCIAS

How can technology help **language learning**? 51
Luke Baxter

Personalizing reading for students learning a **foreign language** 57
Todd Brekhus

EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

Challenges of Bilingual Education In **The Colombian Context** 64
Juan David Medina

EXPERIENCIAS

Territorios narrados: una expedición pedagógica por la recuperación de la lengua materna 70
Ministerio de Educación Nacional

ESPECIAL PRIMERA INFANCIA

Observación del Neurodesarrollo Infantil 74
(Proyecto MATE)

Dime qué has leído y **te diré quién eres** 78
Francisco Leal Quevedo

¿Cómo podemos **fortalecer el bilingüismo** en jardines y colegios preescolares no bilingües? 83
Carlos Andrés Peñas Velandia

REDES SOCIALES

89

RECURSOS DIGITALES

89

DIRECCIÓN

Nancy Ramírez

EDITORES

Isabel Hernández

John Pulido

CONSEJO EDITORIAL

Mariano Jabonero

Andrea Muñoz

Andrés Guerrero

Carolina Lezaca

Hilda Marina Mosquera

FOTOGRAFÍAS

Shutterstock

ICONOGRAFÍA

www.freepik.com

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Ana Catalina Schroeder

Luis Felipe Jáuregui

PRODUCCIÓN WEB

Fabián Estupiñán

EDITORIAL

Santillana S.A.

Carrera 11A No 98-50

Bogotá D. C., Colombia

Teléfono: 705-7777

www.santillana.com.co

marketingco@

santillana.com

ISSN

2322-7036

Mayo de 2015



¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra? **Envíanosla a: marketingco@santillana.com**

EDITORIAL



Justine

Piekarowicz

Directora Editorial de Richmond para América Latina/Publishing Director for Latin America

Los múltiples beneficios del aprendizaje del inglés

Every day, millions of students in Latin America—and millions more around the world—study English. Most hope to achieve some level of proficiency (or at least get a good grade in their class!) but not everyone is aware of the many additional benefits of language learning, and more specifically, English language learning.

Language learning makes students smarter!

Numerous studies have shown that language students experience accelerated cognitive development and develop better abstract and critical thinking skills than their mono-

lingually. Diariamente, millones de estudiantes en Latinoamérica y alrededor del mundo estudian inglés. La mayoría de ellos esperan alcanzar algún nivel de competencia en la lengua (o, en algunos casos, ¡solo una buena nota en sus clases!) pero no todos conocen los beneficios adicionales del aprendizaje de una lengua, en este caso la lengua inglesa.

¡El aprendizaje de una lengua hace más inteligentes a los estudiantes!

Muchos estudios han mostrado que las personas que estudian una lengua extranjera experimentan un desarrollo cognitivo acelerado, así como una mejora en su pensamiento abstracto y crítico, en comparación con individuos que no estudian una lengua. Este aprendizaje también mejora la memoria, el control de atención y la habilidad para solucionar problemas. De hecho, dicho aprendizaje puede incluso aumentar el tamaño del cerebro. Se ha probado

lingual peers. Language learning also improves memory, attention control and problem-solving skills. In fact, it can even increase the size of your brain! These neurological and cognitive gains have been found to contribute to stronger academic performance in other academic subject areas, such as math and science. Students also become more proficient in first-language skills like reading and writing. In addition, language study improves overall brain health, reducing the likelihood of disorders such as dementia and Alzheimer's disease later in life.

Language learning builds character!

Educators have recently become more aware of the impact of character development on successful learning outcomes. Language learning is a great way for students to build character. It takes perseverance and determination to get good at using a new language. It builds self-esteem by showing students that they can learn through their mistakes... And it builds courage to speak up and take risks to express an idea. To become proficient, you nearly always have to make a fool of yourself at some point, and those who succeed, learn to accept failure as a normal part of the learning process.

Language learning promotes global citizenship!

Language study benefits both students and our greater society. Students who learn another language acquire a new perspective on their own lives and culture, as well as a deeper understanding of the cultures of other countries. Through this exchange of ideas, language learning builds empathy, tolerance and acceptance of different lifestyles, values and beliefs. It also opens a window into other ways of life, providing at least an opportunity to replace stereotypes with knowledge, uncertainty with positive experiences, and isolation

with inclusion. The more people who study language, the better.

English language learning opens doors!

English is not better than any other language, but it is widely recognized as a lingua franca, a common mode of communication for people of diverse linguistic backgrounds. Students with at least some knowledge of English have increased access to education and better-paying jobs in their home countries and beyond. English language proficiency is highly-valued in many fields, such as law, medicine, technology and tourism, and all areas of education. Knowing English allows students to enjoy the wealth of English-language literature, not to mention the vast number of academic publications, and even pop culture media. A student with a background in English is more likely to receive scholarships and be accepted to study abroad; likewise, in the corporate context, an employee with English language skills is better equipped to meet the demands of a global economy. Without English, Latin American students may find themselves limited in their future career choices and opportunities to grow and develop as a whole. For this reason, quality English language teaching can be transformational to individuals and the communities they form a part of.

Language learning offers many benefits to students well beyond the classroom. It improves cognitive development and overall brain health, builds character, and instills a sense of global citizenship and cultural awareness. In particular, studying English is a good choice because students will have more opportunities to succeed in their studies and their careers. And unlike subjects and areas of study that may be forgotten with disuse, English is something students can use in countless ways now and in the future. **RM**

que dichos beneficios neurológicos y cognitivos contribuyen a un desarrollo académico mejorado en otras áreas académicas como matemáticas y ciencias. Estos estudiantes también logran mejorar habilidades de su lengua nativa tales como lectura y escritura. También se ha demostrado que el estudio de una lengua influye sobre la salud de todo el cerebro, con lo cual se reduce la posibilidad de desórdenes y enfermedades como la demencia y el alzhéimer en una edad avanzada.

¡El aprendizaje de una lengua ayuda a forjar el carácter!

En años recientes, los educadores han tomado conciencia del impacto del desarrollo del carácter en un aprendizaje exitoso. Es aquí donde aprender una lengua se convierte en una gran herramienta que ayuda a forjar el carácter del estudiante, debido a cuatro razones principales. Primero, porque se hacen necesarias la perseverancia y la determinación para lograr un buen uso de una lengua nueva. Segundo, porque la autoestima del estudiante crece al ver que puede aprender por medio de sus errores. Tercero, porque el estudiante debe tener el valor suficiente para hablar en público y asumir riesgos al expresar una idea. Y cuarto, porque, para llegar a ser competente en una lengua, casi siempre se debe pasar una vergüenza en algún momento, y aquellos estudiantes que logran tener éxito aprenden a aceptar el error como un componente normal del proceso de aprendizaje.

¡El aprendizaje de una lengua promueve una unión global!

El aprendizaje de una lengua además de beneficiar a los estudiantes también beneficia a la sociedad. Los estudiantes que aprenden una lengua extranjera logran adquirir una nueva perspectiva acerca de sus vidas y de su cultura, así como una comprensión más precisa sobre las culturas de otros países. Gracias a al intercambio de ideas, el aprendizaje de una lengua logra fomentar la empatía, la tolerancia y la aceptación de diferentes estilos de vida, de distintos valores y creencias. Este aprendizaje permite abrir la perspectiva hacia otros estilos de vida, permite además que exista la oportunidad de reemplazar estereotipos por conocimiento real, la falta de certeza por experiencias positivas, y el aislamiento por la inclusión. Cuantas más personas estudien una lengua, mejor los resultados sociales.

¡El aprendizaje de una lengua abre puertas a nuevas oportunidades!

Aunque evidentemente el inglés no es una lengua que esté por encima de otras, sí es considerada por muchas personas como una lingua franca, es decir, una forma de comunicación común para personas con un contexto lingüístico diferente. Los estudiantes que tienen al menos un conocimiento básico de inglés logran tener acceso a una mejor educación y a trabajos mejor remunerados tanto en sus países de origen como en el exterior. Una buena competencia en inglés es altamente valorada en varias áreas del conocimiento, tales como Leyes, Medicina, Tecnología y Turismo, así como en todas las áreas de la educación. Saber inglés le permite a los estudiantes disfrutar la riqueza cultural de la literatura en inglés, sin mencionar el gran número de publicaciones académicas y, obviamente, la mayoría de la cultura pop. Es más probable que un estudiante con un conocimiento de inglés aceptable obtenga becas y sea aceptado para estudiar en el exterior. De igual forma, en el ámbito laboral, un trabajador con buen inglés está mejor preparado para afrontar los retos de la economía globalizada. Sin una base de inglés, los estudiantes latinoamericanos pueden encontrar dificultades tanto para escoger qué carreras estudiar como para su desarrollo como persona. Es por esto que la buena calidad en la enseñanza de inglés puede llegar a ser una gran herramienta de transformación que influya tanto en los individuos que la estudian como en las comunidades en las que viven. El aprendizaje de una lengua ofrece muchos beneficios más allá de aquellos que se evidencian en el salón de clase. Este aprendizaje mejora el desarrollo cognitivo y la salud de todo el cerebro, forja el carácter y promueve un sentido de unión global y de aceptación cultural. El aprendizaje del inglés se muestra como una buena opción dada la influencia que tiene en el éxito que los estudiantes pueden llegar a tener en sus estudios y en sus carreras. A diferencia de otras áreas de estudio que se olvidan fácilmente si no se usan con frecuencia, el estudiante puede usar su inglés de muchas maneras, en la actualidad y en el futuro. **RM**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/editorial>

Educación bilingüe español/ inglés en Latinoamérica: ¿por qué sí y por qué no?

Spanish/English Bilingual Education in
Latin America: Why and why not?

GRAMM



Carol Lethaby

Profesora asistente de
tiempo parcial en New
School / Part-time assistant
professor on the New School

El presente documento busca discutir las posibles razones, así como las posibles objeciones ante la ejecución de la educación bilingüe español / inglés en Latinoamérica. El objetivo de este artículo no es abordar la política nacional de bilingüismo en Colombia. Para aproximarse a este tema, recomiendo consultar A. M. Mejía (2006) quien presenta una discusión sobre el bilingüismo en el país.

This paper seeks to discuss the possible reasons for, and possible objections to, Spanish/English bilingual education in Latin America. It is not within the scope to talk about the national policy of bilingualism in Colombia. See, for example, Mejía (2006) for a discussion of bilingualism in Colombia.

1

Razones para una educación bilingüe

Primero que todo cabe preguntarse ¿por qué? Esto es Colombia, un país hispanoparlante, ¿por qué querríamos usar inglés –un ‘idioma extranjero’– como el medio de instrucción en los colegios colombianos? ¿Cuál es el objetivo de la educación bilingüe español / inglés en Colombia, y cuáles son las razones para implementarlo?

Reasons for bilingual education

First of all, why? This is Colombia, a Spanish-speaking country, why would we want to use English - a ‘foreign’ language - as the medium of instruction in Colombian schools? What is the objective of Spanish-English bilingual education in Colombia and what are the reasons for this?

1



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-11/articles/1](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/1)

Primero, consideremos las razones para hacerlo. El objetivo principal de la mayoría de colegios que tienen al menos la mitad de su horario en el idioma inglés o la asignatura de inglés, aunque frecuentemente no está establecido de manera explícita, debería ser:

Producir usuarios competentes en los idiomas español e inglés, que puedan usar eficientemente los dos idiomas para propósitos sociales, académicos y de negocios.

Quizás este objetivo es muy obvio, pero parece que, con el afán de abrir un programa “bilingüe” y de obtener el prestigio que este trae consigo, con frecuencia las metas y razones por las que se hace esto se desvirtúan o quizás no son bien analizadas y evaluadas, ya que es importante tomar el tiempo suficiente para investigar las motivaciones por las que la educación bilingüe podría ser un buen proyecto:

1.1 Ventajas cognitivas

La primera razón, y quizás la más convincente, es que recientes investigaciones presentan la posibilidad de que las personas bilingües tengan ventajas cognitivas sobre los monolingües. Baker (2006) cita una investigación en la que muestra altos puntajes en los exámenes de Cociente Intelectual (CI) para los bilingües (reconociendo las fallas en este tipo de medida de la ‘inteligencia’) y afirma que en estos momentos nos encontramos en lo que él llama el ‘período de los efectos aditivos’. Tras este seguiría el período de ‘efectos perjudiciales’ —cuando se pensaba que el bilingüismo era de hecho ‘peligroso’ (entre 1800 y 1962)— y, finalmente, los ‘efectos neutrales’ —cuando se pensaba que ser bilingüe no tenía ningún efecto en la cognición (1937-1960)—. Cabe destacar que probablemente esta no es la idea principal que propusieron las personas que han trabajado en pro de la educación bilingüe. Los resultados parecen ser más fuertes para los llamados ‘bilingües-equilibrados’ —de nuevo un argumento sólido para la educación bilingüe. Entonces pareciera que este debería ser el objetivo en la educación bilingüe: intentar producir ‘bilingües-equilibrados’, personas igualmente capaces de usar los dos idiomas inglés y español.

Cabe destacar que las ventajas cognitivas del bilingüismo tienen relación con todos los idiomas y no solo para los llamados tipos de bilingüismo élite tales como el bilingüismo español/inglés.

First, let us consider the reasons for doing so. Although often not explicitly stated, the main objective of most bilingual schools, that have at least half their timetable in English and / or academic subject area in English should be something like this:

To produce very proficient English and Spanish users who can use both languages for social, academic and business purposes.

Perhaps this objective is very obvious, but it seems that with the rush to open a ‘bilingual’ program and the prestige that this brings, very often the objectives and reasons for doing so get lost or are perhaps not fully thought through and it is important to take time to investigate the reasons why bilingual education might be a good idea.

1.1 Cognitive advantages

Firstly, and most convincingly, I think, is that research now shows that there is the possibility that bilinguals have cognitive advantages over monolinguals. Baker (2006) cites research which shows higher scores in IQ tests (recognising the flaws in this type of measure of ‘intelligence’) for bilinguals and claims that we are now in what he calls the ‘period of additive effects’, following the periods of ‘detrimental effects’ (when it was thought that bilingualism was actually ‘dangerous’ (from 1800-1962)) and ‘neutral effects’ (when it was thought that being bilingual had no effect on cognition (1937 - 1960)). Interestingly enough, this is probably not the idea that is put forward most strongly by those working in bilingual education. The results seem to be strongest for so-called ‘balanced bilinguals’ – again, a strong argument for bilingual





1.2 Oportunidades de empleo y estudio

En segundo lugar, se puede mencionar que cada día es más claro que hay más oportunidades para las personas que tengan un conocimiento de la lengua inglesa tanto para estudiar como para obtener un trabajo. Cualquier estudiante que quiera estudiar un posgrado está en ventaja si es un lector eficiente en la lengua inglesa, y obviamente las oportunidades de estudio en otros países están más cercanas a estudiantes que ya tengan un conocimiento del idioma inglés. Además de esto, ¿cuántas ofertas laborales en el mercado buscan personas que tengan un buen nivel de inglés?

1.3 Ampliación de horizontes

El tercer argumento propuesto para justificar la educación bilingüe español/inglés en Latinoamérica es la idea de que una persona que sepa otro idioma puede ser, de alguna manera, más “cultura” e inclusive con una mentalidad más abierta que alguien monolingüe. Considero que este tipo de afirmaciones acarrear el riesgo de imponer nuestras ideas sobre una concepción de lo que significa ser “culto” (¿la “cultura” de quién? / ¿Qué tipo de ‘cultura’?). Sin embargo, no hay ninguna duda de que saber inglés da acceso a oportunidades culturales que un hispanoparlante monolingüe no tiene. En una visita reciente que

education. It would seem then that this should be our goal in bilingual education – attempting to produce ‘balanced bilinguals’ – equally proficient users of both Spanish and English.

It’s important to note that the cognitive advantages of bilingualism relate to all languages not just to so-called ‘elite’ types of bilingualism such as English / Spanish bilingualism.

1.2 Employment and study opportunities

Secondly, it is becoming increasingly clear that there are more opportunities available to people who have a knowledge of the English language, both for study and in terms of getting a job. Any student who wants to study a postgraduate degree is at an advantage if s/he is an efficient reader in English and obviously study opportunities in other countries are often only open to those who already have a knowledge of English. On top of this, how many job advertisements today ask for candidates who have a good level of English?

1.3 Broadening horizons

The third argument put forward for bilingual English-Spanish education in Latin America is the idea that a person who knows another language somehow is more open-minded or even, more ‘cultured’ than a monolingual. I think these are dangerous things to assume and we may be in danger of imposing our own ideas of what ‘cultured’ means here (whose/what ‘culture?’), but there is no doubt that knowing English gives access to cultural opportunities that a monolingual Spanish speaker would not have. On a recent visit to Prague in the Czech Republic I found that the famous Black Light Theatre of Prague gives bilingual performances in Czech and English simultaneously. This is one small example of the use of English as an international language.

Objections to bilingual education

2 // // // // //

2.1 Linguicism

Although bilingual education in Latin America is increasing, there are still many objections raised. Firstly, the question of ‘linguicism’ - is Spanish somehow ‘devalued’ if the child is educated in a language which is not Spanish, her/his mother tongue? This is obviously a more sensitive issue when the language involved is lower in the world language power hier-

hice a Praga, en la República Checa, encontré que el reconocido teatro Black Light of Prague hace interpretaciones bilingües en los idiomas checo e inglés simultáneamente. Este es un sencillo ejemplo del uso del inglés como un idioma internacional.

Objeciones a la educación bilingüe

2

2.1 Lingüicismo

Aunque la educación bilingüe en América Latina está creciendo, aún hay muchas objeciones que emergen en su contra. En primer lugar, el problema del 'Lingüicismo'. ¿El español está siendo de alguna forma 'devaluado' si el niño es educado en un idioma que no es el español, su lengua materna? Obviamente este es un tema sensible cuando el idioma en cuestión (español) es inferior en la jerarquía de las potencias mundiales del idioma, así como lo están algunas de las lenguas indígenas de Colombia. Pero con la amenaza de expansión y dominio del idioma inglés a nivel mundial, este tema no debería tomarse a la ligera. Existen más de 60 lenguas indígenas en Colombia, muchas de las cuales están en peligro de desaparición (vea <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas2.htm> para más información) y, ciertamente, el uso del inglés como el idioma de instrucción no ayuda a mantener estas lenguas vivas. Reconozco la ironía de los docentes de lengua inglesa que hablan sobre la injusticia del dominio del idioma inglés, pero como dice Pennycook: "Por lo menos, involucrados íntimamente como lo estamos con la propagación del idioma inglés, debemos ser muy conscientes de las implicaciones de esta expansión en la reproducción de las desigualdades globales" (Pennycook, 1995: 55).

2.2 El inglés como la clave del éxito

En segundo lugar, hay una pregunta que va muy de la mano de la primera objeción, ¿es 'justo' que el inglés haya llegado a convertirse en la clave del éxito? David Graddol dice que "la competencia en inglés puede ser uno de los mecanismos para dividir a quiénes tienen acceso a la riqueza y a la información y quiénes no." (1997: 38). Colombia es un país hispanoparlante con instituciones hispanoparlantes. ¿Por qué el inglés debe ser el guardián de los estatus de riqueza y poder?

archy, such as some of the indigenous languages of Colombia, but with the threat of the dominance of the English language worldwide, this issue should not be dismissed lightly. There are more than 60 indigenous languages in Colombia, many of which are in danger of dying out (see <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas2.htm> for more information) and certainly the use of English as the language of instruction is doing nothing to keep those languages alive. I recognize the irony of English language educators talking about the injustice of the dominance of the English language, but as Pennycook says "At the very least, intimately involved as we are with the spread of English, we should be acutely aware of the implications of this spread for the reproduction of global inequalities." (Pennycook, 1995: 55).

2.2 English as the 'key to success'

Secondly, and related to the first objection, is the question of whether it is 'fair' that English has become the 'key to success'? David Graddol states that "proficiency in English may be one of the mechanisms for dividing those who have access to wealth and information and those who don't." (1997: 38). Colombia is a Spanish-speaking country with Spanish-speaking institutions. Why should English be the gatekeeper to positions of wealth and power?

2.3 Elitism

Another criticism of bilingual English-Spanish schools in Latin America is that they are seen as elitist and this is clearly something used by schools and parents for mutual benefit.

Whether the 'elite product' being offered is actually superior in any way to the cheaper, or even free, monolingual education a child can receive is a very serious consideration. There are many programs that advertise high numbers of hours in English with content area supposedly being taught in English, but on closer inspection it may be found that this is not the reality and the teacher may not be proficient in English her/himself or the students may not have an appropriate level (what Cummins calls the Thresholds Theory or Developmental Interdependence Hypothesis (1984, 2000)) to be able to deal with the content in English. Instruction is sometimes not actually given in English, but in Spanish (either because the teacher has problems manipulating the content in her/his second language and / or because the students do not un-

2.3 Elitismo

Otra crítica referente, esta vez, a los colegios bilingües español-inglés en Latinoamérica es que son considerados elitistas y esto claramente es utilizado por colegios y padres de familia para conseguir un beneficio mutuo.

Ya sea que el ‘producto élite’ ofrecido sea de hecho superior de alguna manera al más económico, o incluso al gratuito, la educación monolingüe que un niño recibe es un aspecto muy serio para tener en cuenta. Existen varios programas que ofrecen un gran número de horas en inglés con áreas de contenido dictadas supuestamente en inglés. Pero al hacer una revisión más detallada, se puede encontrar que esta no es la realidad y que el docente puede que no sea competente en inglés, o que los estudiantes no tengan un nivel apropiado — a lo que Cummins llama “La Teoría del Umbral” o la “Hipótesis del Desarrollo Interdependiente” (1984,2000)— para ser capaces de manejar el contenido específico de un área en inglés. Algunas veces la instrucción no es dada en inglés sino en español (ya sea porque el docente tiene dificultades manipulando el contenido de la asignatura en una segunda lengua o porque los estudiantes no comprenden los conceptos enseñados en un idioma de instrucción que no es su primera lengua) o es dada en una combinación de los dos idiomas. Considero que esta es la forma correcta para las situaciones antes mencionadas, pero esto significa que los estudiantes no están recibiendo la cantidad de información en inglés que es promocionada por los colegios y esto tendrá consecuencias en términos del nivel de inglés que se espera en los estudiantes.

2.4 La identidad

Otra objeción respecto a la educación bilingüe es la idea de que alguien que es educado en una lengua diferente a la materna de alguna forma le falta algo; es la idea de que, de algún modo, el aprendizaje va a estar dividido en dos. Baker cita a un profesor de la Universidad de Cambridge a finales del siglo XIX para ilustrar su punto de vista, “Si fuera posible que un niño creciera en dos idiomas a la vez, con la misma calidad, sería mucho peor. Su crecimiento intelectual y espiritual no por ello se duplicaría, sino que se dividiría a la mitad. La unidad de la mente y el carácter tendrían una gran dificultad en afirmarse en tales circunstancias.” (Laurie, 1890: 15 citado en Baker, 2006: 143). Aún hay algunas sospechas alrededor de la educación bilingüe, par-

derstand the concepts being taught in a language of instruction which is not their first language) or in a mixture of the two languages. I think this is the right thing to do in the situations mentioned above, but it does mean that the students are not receiving the amount of input in English that is being advertised and this will have consequences in terms of the level of English that students can expect to achieve.

2.4 Identity

Another objection to bilingual education is the idea that someone who is educated in a language that is not their first language is somehow missing something: the idea that they are somehow split in two. Baker quotes a professor at Cambridge University at the end of the 19th century to illustrate this point of view, “If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.” (Laurie, 1890: 15 cited in Baker, 2006: 143). There is still some suspicion surrounding bilingual education, particularly when the parents and other teachers at a bilingual school do not know English. Sensitivity is clearly called for here. The most successful bilingual schools I’ve encountered have been those which celebrate the native country and its culture, while at the same time making comparisons and contrasts with other cultures.

2.5 Subtractive bilingualism

The final objection I would like to discuss and the one that I feel is the most important is the question of the level of proficiency achieved by the students in the two languages. Certainly, one of the criticisms leveled at bilingual education in the USA is that the child does not achieve full academic proficiency in EITHER language (what Cummins calls ‘subtractive bilingualism’) and I would argue that if bilingual education is not carried out with thought and responsibility this is a serious danger. Bilingual education has had a difficult and controversial history in the USA and many children who could have gained from it have been deprived of it.

We do not have the same emotional opposition to English /Spanish bilingual education in Latin America - nor do children NEED bilingual education in the same way they NEED it in the US, so we have no excuse to put children in a situation where

ticularmente cuando algunos docentes o padres que pertenecen a una institución bilingüe no saben inglés. Se necesita un grado de sensibilidad y comprensión en estas situaciones, ya que los colegios bilingües más exitosos que yo he encontrado son aquellos que celebran su país nativo y su cultura, mientras al mismo tiempo hacen comparaciones y contrastes con otras culturas.

2.5 El bilingüismo sustractivo

La última objeción que me gustaría discutir, y la que considero la más importante, es la cuestión del nivel de competencia alcanzado por los estudiantes en los dos idiomas. Ciertamente, una de las críticas hechas a la educación bilingüe en Estados Unidos es que el niño no alcanza completamente la competencia académica en NINGÚN idioma (a lo que Cummins llama “Bilingüismo Sustractivo”) y yo considero que si la educación bilingüe no se maneja con rigor y responsabilidad se corre un riesgo muy serio. La educación bilingüe ha tenido una historia difícil y controvertida en los Estados Unidos y por esto muchos niños que hubieran podido ser beneficiados han sido privados de la misma.

No tenemos la misma oposición emocional para la educación bilingüe español/inglés en Latinoamérica —tampoco los niños NECESITAN la educación bilingüe de la misma forma que la NECESITAN en los Estados Unidos—, entonces no tenemos excusa para poner a los niños en una situación en la cual vayan a en una clase de un área de contenido en inglés, cuando ellos no tienen el nivel suficiente de ese idioma para poder cumplir con el contenido de la asignatura. El nivel de inglés de un estudiante no debería afectar su desarrollo cognitivo, y si este es el caso (por ejemplo, un niño está reprobando una clase de matemáticas porque no tiene el nivel apropiado de inglés para saber qué está pasando) el estudiante debería estudiar la asignatura en español y continuar con el desarrollo del inglés hasta que sepa suficiente de este idioma como para manejar las matemáticas en inglés.

La educación bilingüe no está exenta de controversia y es importante que los docentes de idiomas reflexionen y se cuestionen sobre las razones a favor o en contra de la educación bilingüe.

(Adaptación de un artículo que aparece en MEXTESOL Journal, Vol 26, No. 3 and 4 Winter and Spring 2003) **RM**

they are placed in a content area class in English when they do not have a sufficient level of English to be able to cope with the content area. A student's level of English should not be affecting their cognitive development and if this is the case (ie, a child is failing, for example, a maths class, because s/he does not have an adequate level of English to know what is going on) that student should be studying the subject matter in Spanish and continuing with their English development until s/he knows enough English to deal with maths in English.

Bilingual education is not without controversy and it's important for language teachers to reflect on and question the reasons for and against bilingual education.

(Adapted from an article that appeared in MEXTESOL Journal, Vol 26, Nos 3 and 4 Winter and Spring 2003) **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>





La necesidad de un enfoque intercultural

The need for an Intercultural focus



Ben Goldstein

Autor y formador de docentes en la enseñanza del inglés / ELT author and teacher trainer

A menudo, los docentes me hacen la siguiente pregunta: “¿Por qué molestarse con el desarrollo de la conciencia intercultural cuando nuestra principal labor es enseñar el idioma?” Hay muchas maneras de responder a esa pregunta. Un argumento es que el idioma y la cultura son inseparables. Un texto que se encuentra en un libro de inglés ha sido escogido por varias razones. En primera medida, podría ser parte del contexto del lenguaje que se está enseñando, y puede contener información cultural que complementa el enfoque del idioma. Sin embargo, y con mayor frecuencia, también hay un subtexto cultural, aunque raramente nos detengamos a criticarlo.

Si se observa cuidadosamente, se encontrará que muchos materiales para la enseñanza del inglés tienen una gran cantidad de ejemplos sobre la cultura extranjera. Por ejemplo, pueden ofrecer contextos de celebridades o personas de clase media en situaciones como ir de compras a centros co-

I am often asked the following question by teachers: “Why bother with intercultural awareness when our principal job is teaching language?” There are many ways to answer this. One argument is that language and culture are inseparable. A text that we encounter in a coursebook has been chosen for various reasons. Firstly, it could well be the context for some targeted language, it may also contain some cultural information which supplements the language focus. However there is, more often than not, a cultural subtext there as well, although we rarely stop to critique it.

If looked at carefully, we’ll find that many ELT materials are filled with examples of target culture, often aspirational in nature. For example, they may feature celebrities or middle-class contexts such as people shopping in exclusive malls or checking into luxury hotels. The danger of such material is that it may be far removed from our students’ world and could even alienate a learner.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/2>

merciales exclusivos o registrarse en hoteles lujosos. El peligro con estos materiales es que pueden estar muy lejos del mundo de nuestros estudiantes e incluso podrían alienarlos.

Otro argumento es que el mundo angloparlante ya no es como solía ser. Debido a la globalización, las nociones esencialistas de la cultura se han vuelto obsoletas. Por ejemplo, ya no hay una sola forma Británica de hacer las cosas, como se creía, los británicos ya no poseen una identidad monolítica. Las poblaciones cambiantes han hecho que se incremente la diversidad cultural. Actualmente, muchos niños poseen un sentido del ser fragmentado, pues puede que no tengan una sola lengua materna o una afiliación particular a una cultura u otra, pues poseen una identidad híbrida.

Sin embargo, gran parte de los aportes culturales que aparecen en nuestros textos no toman en cuenta esta situación. Muchas de estas contribuciones son extensamente informativas y se basan principalmente en la cultura del hablante nativo del idioma extranjero –en esta medida se les dan pocas oportunidades a los estudiantes de lengua de personalizar dicho material e incluso de hacerlo relevante en su contexto–. Además, no tiene mucho sentido insistir en la inclusión de ejemplos de la cultura puramente angloamericana si la mayoría de nuestros estudiantes no van a interactuar con hablantes nativos en su país natal.

Si tenemos en cuenta lo anterior, se puede decir que un enfoque “transcultural” es tan necesario en estos días como un enfoque intercultural, al menos cuando se refiere bienes culturales y fenómenos que trascienden en las diferentes culturas. Citando a John Corbett: “La migración y los medios de comunicación han acelerado e intensificado el flujo transcultural de ideas, prácticas y comportamientos que tienen un alcance global pero una inflexión local.”¹ Este concepto de *glocalización* podría ser útil para los docentes y escritores al momento de planear sus actividades, teniendo en cuenta a Corbett: “Últimamente, todos los fenómenos culturales generan significados que tienen que ser interpretados en relación con las convenciones locales y los valores específicos de una comunidad que los ha creado o adoptado y adaptado.”

Es por esto que el contenido cultural debería ser global en su alcance pero fácilmente localizable. El grafiti es un fiel ejemplo, es un fenómeno global,

Another argument is that the English-speaking world is no longer what it once was. Due to globalization, essentialist notions of culture have become outdated. For example, there is no one single British way of doing things, as once was believed, no monolithic identity which all British people possess. Shifting populations have led to increased cultural diversity. Many children today have a fragmented sense of self, they may not have a single mother tongue or a particular affiliation to one culture or another but rather a hybrid identity.

However, a good deal of cultural input in our course materials does not take this into account. Much of it is largely informational and based around native speaker culture – learners are thus given little opportunity to personalize the material or even make it relevant to their context. Furthermore, there is little point in insisting on including examples of purely Anglo-American culture if the majority of our learners are not going to interact with native speakers in their country of origin.

It could be said that an ‘transcultural’ focus is as necessary these days as intercultural one, at least when referring to cultural artefacts and phenomena that spread across cultures. As John Corbett says; “ Migration and mass media have accelerated and intensified the transcultural flow of ideas, practices and behaviours that are global in extent but local in inflection”.¹ This concept of *glocalization* would seem a useful one for teachers and writers when planning their class activities. As Corbett goes on to say: “Ultimately, all cultural phenomena generate meanings that have to be interpreted in relation to the local conventions and values of the specific community that has created or adopted and adapted them”.

1 Corbett, J. Intercultural Language Activities, p. 4 (Cambridge, 2010)



pero se expresa de diferentes formas en diferentes lugares. En esta medida, los estudiantes fácilmente pueden llevar ejemplos de su cultura local al aula para mejorar y hacer más significativa la clase.

La conciencia intercultural: conceptos básicos

Pero seamos claros con lo que entendemos por competencia intercultural. El Marco Común Europeo establece las nociones básicas respecto a las habilidades interculturales y el saber-hacer. Es “la habilidad de relacionar la cultura de origen y la extranjera... (e) identificar y utilizar una variedad de estrategias para comunicarse con las personas de otros países.” **2**

Entonces, ¿a qué nos referimos cuando hablamos del uso de materiales que promuevan el saber-hacer intercultural? Primero que todo, estos materiales deben invitar al estudiante a que reflexione sobre su cultura y su identidad, y a que busque similitudes y diferencias entre su cultura y la cultura de la lengua que está aprendiendo. Como resultado, los estudiantes verán que su propia cultura es plural y diversa, y de esta forma es posible que ellos comiencen a desafiar los estereotipos y concepciones erróneas de cómo su cultura es vista por otros.

Haciendo esto, los estudiantes pueden llegar a ser “intermediarios culturales y pueden llegar a manejar malos entendidos interculturales y situaciones problemáticas.” **3**

¿Qué tipo de actividades podrían fomentar estas habilidades? Una idea podría ser presentarles a los estudiantes una serie de rasgos y características diferentes. Luego, ellos tienen que decidir si estos rasgos son *globales, personales, o culturales*. Por ejemplo, algunos comportamientos o rasgos podrían ser “gusto por la comida picante”, “dejar la ventana abierta en las noches” o “ayudar a las personas mayores”. Lo interesante es que la reflexión sea el punto central de la actividad. Para empezar, dicha actividad hace que los estudiantes repiensen la noción de “cultural”. Al hacer la actividad, es claro que la palabra no se refiere a una sola cultura. Los grupos culturales se pueden basar en edad, género, clase social, religión, contexto étnico, entre otros.

Otro aspecto importante para explorar en el aula de clase relacionado con la conciencia intercultural está

Cultural content should therefore be global in reach but easily localizable. Graffiti is one such topic, it is a global phenomenon, but it takes on different forms in different places. Learners can easily bring in examples from their local culture to enhance the lesson.

Intercultural awareness: the basics.

But let’s be clear by what we understand as intercultural competence. The Common European Framework lays out the basic notion of intercultural skills and know-how. It is “the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other ... (and) to identify and use a variety of strategies for contact with those from other countries ” **2**

So, what do we mean by using materials which encourage intercultural know-how? Firstly, they should be those that encourage learners to reflect on their own culture and identity and seek out differences and similarities between that and the target culture. As a consequence learners will see that their own culture is plural and diverse, and they may begin to challenge stereotypes and misconceptions about how their own culture is seen by others.

By doing this, learners can become “cultural intermediaries and may (better) deal with intercultural misunderstanding and conflict situations ”. **3**

What kinds of tasks could foster such skills? One idea could be to present learners with different traits and characteristics. They have to decide whether these traits are *global, personal or cultural*. For example, these forms of behaviour or traits could be “liking spicy food”, “keeping the window open at night” or “helping the elderly”. The beauty of the task lies in the reflection that takes place when doing the activity. For a start, it makes learners rethink the whole notion of “cultural”. On doing the task, it becomes clear that the word does not refer to a single culture. The cultural grouping could be one based on age, gender, social class, religion or ethnic background, etc.

Another important strand to explore in class in relation to intercultural awareness is the different ways we communicate. Conversational conven-

2 Marco Común Europeo, 5.1.2.2

3 Marco Común Europeo, 5.1.2.2

enmarcado en las formas de comunicarnos. Las convenciones conversacionales varían de una cultura a otra y, en este mundo globalizado, los estudiantes deben tener conocimiento de esas diferencias. Sin embargo, se debe ser cuidadoso de que la discusión no tome un tono de antropología superficial o en enumerar las cosas que culturalmente se deben hacer o no. En mi opinión, los estudiantes en el salón de clase no necesitan saber que está mal palmoear la cabeza a un niño tailandés o guardar en el bolsillo una tarjeta de un vendedor japonés sin mirarla. Aun así, estos tabús culturales o elementos de etiqueta negativos se encuentran frecuentemente en los materiales de enseñanza del inglés. Aunque es curioso, esta información únicamente se centra en “otras” culturas diferentes para la mente de los estudiantes, haciendo énfasis principalmente en la diferencia antes que en cualquier otra cosa.

Por supuesto, es útil discutir las diferentes formas que las personas tienen para saludarse en el mundo, pero considero que es más beneficioso hacer que los estudiantes se enfoquen en los tipos de estrategias pragmáticas que deben adoptar cuando hablen con personas de otras culturas en un contexto internacional. Una forma de hacerlo, es enfocarse en situaciones críticas, por ejemplo: “¿cómo hago para transmitir un mensaje cuando no conozco las palabras para comunicarlo?”, “¿qué debo hacer cuando hay un malentendido muy grave o una falla en la comunicación?” Lo que usted decida hacer –traducir, parafrasear, usar sinónimos, lenguaje corporal, gestos– depende de que usted sea receptivo al aquí y el ahora, pero también depende de su percepción y competencia intercultural.

Las mejores prácticas

Para concluir, aquí se describen algunas de las mejores prácticas para el diseño de actividades que ofrezcan e incluyan la conciencia intercultural.

1. Adoptar un enfoque de sensibilización hacia el contexto y usar siempre ejemplos con culturas específicas para incluir el concepto de cultura en el salón de clase. Determinar el ‘contenido cultural’ de acuerdo con las necesidades locales, adaptando y adoptando temas globales de la mejor manera para su contexto de enseñanza.
2. Promover un modelo flexible de inglés abierto a la apropiación de los estudiantes y a las formas emergentes. Entre más diversas sean las voces

tions vary differently from one culture to another and learners in this globalized world should be sensitive to these differences. However, one should be careful not to turn such discussion into a form of pop anthropology or cultural do’s and don’ts. In my opinion, in the language classroom learners do not need to know that it is wrong to pat a child’s head in Thailand or put a Japanese businessman’s card in his pocket without looking at it. Yet, such cultural taboos or elements of negative etiquette are quite prevalent in ELT materials. Though curious in itself, such information only goes to “other” different cultures in students’ minds, emphasizing difference over all else.

It is useful, of course, to discuss the different ways people greet each other in the world but I would





que los estudiantes escuchen, más se motivarán a modelar su propia voz en la segunda lengua.

3. Permitir que la clase se enriquezca por la diversidad cultural y no que se sienta amenazada por la misma. Aunque hay ciertas expectativas de incluir la cultura de los hablantes nativos de la lengua extranjera en los materiales educativos que usamos, al hacer eso exclusivamente, lo único que lograremos es aumentar su superioridad cultural. Además, si usted incluye contenido cultural de otros países (no solo el de los angloparlantes), esto motivará a los estudiantes a que reflexionen sobre su propia cultura y que sientan que es un tema valioso para discutir en clase.
4. No apartar la enseñanza de la lengua extranjera del flujo transcultural de la cultura popular (ejemplo, fútbol), multimedia (ejemplo, videos virales), lenguaje (ejemplo, diferentes variedades del inglés), música (ejemplo, rap), texto (ejemplo, *memes*) que nos rodean en la cotidianidad. Esto ayudará a los estudiantes a involucrarse en las clases de lengua, especialmente los adolescentes que tienen mayor contacto con los últimos fenómenos culturales. **RM**

argue that it is far more profitable to get learners to focus on the kinds of pragmatic strategies to adopt when speaking in international contexts with speakers from different cultures. One way to do this is to focus on critical incidents, for example, “How do you get your message across when you don’t know the word for something?”, “What do you do if there’s been a serious misunderstanding or communication breakdown?” The decision you make – to use translation, paraphrase, synonyms, body language, gesture, etc. – depends on being responsive to the here and now and but also on your intercultural competence and sensitivity.

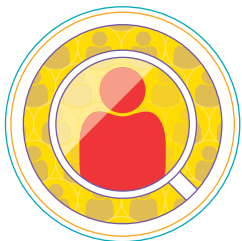
Best Practices

To conclude, here are some best practices for designing tasks which feature intercultural awareness.

1. Adopt a context-sensitive and culture-specific approach to introducing culture in the language classroom: Determine ‘cultural content’ according to local needs, adopting and adapting global topics as best you can to your teaching context.
2. Promote a flexible model of English open to student appropriation and emergent forms. The more diverse the voices that the learners hear, the more they will be encouraged to fashion their own second language voice.
3. Allow the class to be enriched by cultural diversity, not threatened by it. Though there are certain expectations about including native-speaker culture in our materials, to do so exclusively only heightens this culture’s superiority. Furthermore, if you include cultural content from other countries (not just English-speaking ones), this will encourage learners to reflect on their own culture and feel it worthy a topic for discussion in class.
4. Do not isolate language teaching from the transcultural flows of popular culture (e.g football), media (e.g. viral videos), language (e.g. different varieties of English), music (e.g. rap), text (e.g. memes) that surround us in our daily lives. This will help engage learners, especially teens who have most contact with the latest cultural phenomena around. **RM**



THE LITERACY ENVIRONMENT THAT HELPS TRANSFORM LEARNING



LEARNING **PERSONALIZED**

Maximizes reading growth

• Deepens vocabulary

• Provides power of choice

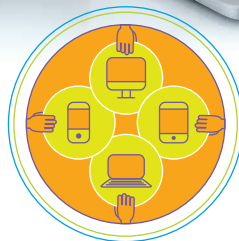


UNPARALLELED **CONTENT**

Ever-growing digital library

• Authentic texts and books

• Standards-aligned resources

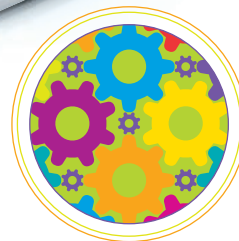


UNLIMITED **ACCESS**

Available 24/7, year-round

• Online and offline

• Concurrent, multi-user license



SUPPORTS **COLLABORATION**

Encourages family involvement

• Facilitates educator teamwork

• Promotes community engagement



FOSTERS **SUCCESS**

Learners own their growth

• Teachers further personalize instruction

• Administrators have program data

Bilingüismo: retos y oportunidades

Bilingualism: challenges
and opportunities.

Omar Sánchez

De acuerdo con la información más reciente por parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), una de las áreas más importantes de desarrollo en los países latinoamericanos se refiere a la mejora de los estándares en la educación. Una forma de optimizar los niveles de educación es mediante la enseñanza de un segundo idioma y, más específicamente, el inglés. De esta forma, los individuos pueden acceder a oportunidades de empleo, educación superior y entendimiento mutuo con otros países. Debido a estas demandas nos encontramos con iniciativas nacionales de reformas educativas en los años recientes. En su edición 2014, la OCED nos indica que:

According to the most recent information from the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), one of the main areas of development in our Latin American countries relates to the improvement of the standards in education. One of the ways to improve this standard is through the teaching of a second language, more specifically English. Thus, individuals can access to opportunities of employment, further education and mutual understanding with other countries. It is from these demands that we have encountered the advent of reforms and educational changes in recent years. The OECD Factbook 2014 confirms that:

Así como las economías nacionales se interconectan más, los gobiernos e individuos buscan acceder a mayores niveles de educación superior para ampliar sus horizontes. Es por medio de la búsqueda de estos niveles de estudio en otros países que los alumnos pueden expandir su conocimiento de otras culturas e idiomas para estar mejor preparados en un mercado laboral cada vez más globalizado (OCDE Factbook: 2014).

As national economies become more interconnected, governments and individuals are looking to higher education to broaden students' horizons. It is through the pursuit of high level studies in countries other than their own that students may expand their knowledge of other cultures and languages to better equip themselves in an increasingly globalised labour market. (OECD Factbook, 2014).



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-11/articles/3](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/3)

Debido a la necesidad de mejorar en la enseñanza y aprendizaje de inglés, hemos presenciado un incremento en el uso del término “bilingüismo” o “educación bilingüe”. Este uso más acentuado se ha visto impulsado por su inclusión en las nuevas reformas educativas; y que en raras ocasiones armoniza con la práctica de la enseñanza del inglés. Otro inconveniente es que, generalmente, estos programas buscan un cambio súbito, que conlleve que los objetivos de aprendizaje del reconocimiento del idioma enfatizan primordialmente en lograr la competencia comunicativa en muy poco tiempo. Sabemos, por las experiencias de distintos países, que cambiar el paradigma en la enseñanza no siempre es una vivencia muy positiva. En Chile, por ejemplo, diseñaron un programa de bilingüismo llamado “Programa Inglés Abre Puertas” (English Open Doors Program), una iniciativa del Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC) para mejorar la enseñanza del idioma inglés en Chile y hacerlo más accesible para su gente. Después de más de 10 años de su implementación y de alcanzar un cubrimiento de más de mil escuelas, el bilingüismo en Chile aún parece estar lejos. Baker (2012) comenta:

Un Chile bilingüe obviamente requiere paciencia. El bilingüismo está llegando lentamente al país. El bilingüismo sigue siendo solo un sueño para muchos chilenos y para muchos uno imposible (Baker 2012: 16).

Colombia ha hecho un gran esfuerzo para incorporar la educación bilingüe en su planeación educativa estratégica. En 2006 el Ministerio de Educación emitió un documento titulado “The Basic Standards of Competence in Foreign Languages” (Los estándares de competencia básica en la enseñanza de idiomas extranjeros). Este está basado en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). “La adopción de un referente común con otros países le permitirá a Colombia examinar sus avances comparados con los de otras naciones e introducir parámetros internacionales a nivel local” (MEN 2006a:57). El uso del MCER trajo una serie de críticas por parte de académicos de las universidades más importantes del país, así como la defensa de su adopción por parte del Ministerio de Educación y del Consejo Británico, la agencia que coordinó el desarrollo del estándar de competencia incluido en el documen-

Due to the need of improvement in the teaching and learning of English, we have witnessed an increase in the inclusion of the term “bilingualism” or “bilingual education”. This inclusion is promoted by the new educational reforms, which are rarely aligned with the teaching of English. Another drawback is the fact that these programs often seek a sudden change in the learning objectives, emphasizing an ambitious language competence in a short-term period. We know from the experiences in different countries that changing the paradigm in second language instruction is rarely a positive experience.

In Chile, for example, they have developed a program called “English Open Doors Program” (Spanish: Programa Inglés Abre Puertas) an initiative of the Chilean Ministry of Education (MINEDUC) to apply technical expertise and improve the Teaching of English as a Foreign Language (TEFL), making it more accessible to Chilean people. After more than ten years of the implementation of the program and the coverage of over a thousand schools, bilingualism in Chile still seems to be far away. Baker (2012) confirms this:

A “Bilingual Chile”, obviously requires patience. Bilingualism is coming very slowly for Chile. Bilingualism is still only a dream for many Chileans and for many, an impossible dream (Baker 2012: 16).

Colombia has made an effort to integrate bilingual education in their strategic educational planning. In 2006 the Ministry issued a document entitled “The Basic Standards of Competence in Foreign Languages”. This is based on the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). “The adoption a common referent with other countries will allow Colombia to examine advances in relation to other nations and introduce international parameters at local level” (MEN 2006a:57). Adopting of the CEFR as a guiding model, has generated a series of criticisms by scholars from some of the leading universities in the country, as well as defensive statements by the Ministry of Education and by the British Council, the agency which coordinated the development of the “Standards” document. The emphasis was mainly on the improvement of English language proficiency within a vision of competitiveness and global development.



to. El énfasis allí incluido se enfoca en la mejora del nivel de inglés con una visión de competencia y desarrollo global.

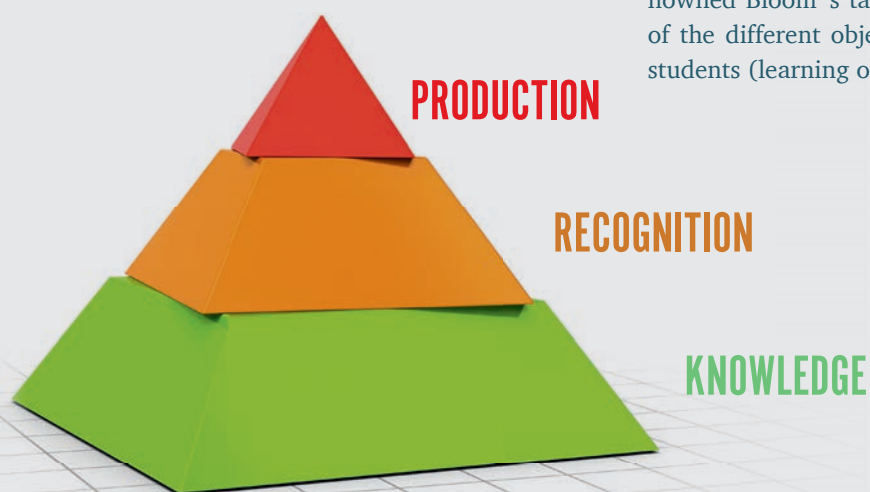
México es otro ejemplo donde un esquema similar ha sido implementado o favorecido en el programa oficial, solo que su énfasis se ha expresado en “prácticas sociales”. En 2009, México lanzó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Este programa busca articular la enseñanza de inglés desde la educación preescolar hasta la educación secundaria promoviendo un trayecto de más de 10 años de enseñanza “bilingüe”. Desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública (Ministerio de Educación en México), es fundamental garantizar que, para cuando los estudiantes culminen su educación secundaria, habrán desarrollado las competencias multilingües y multiculturales necesarias para que puedan enfrentar los retos del mundo globalizado exitosamente, y construir una visión más amplia acerca de la diversidad lingüística y cultural para respetar su propia cultura y la de otros países. Nuevamente, el PNIEB ha sido un sueño olvidado por las recientes administraciones públicas y fue hecho a un lado en lo que corresponde a los fondos públicos.

El bilingüismo y la educación bilingüe se han vuelto términos de uso común. Sin embargo, este concepto implica más que una forma de instrucción en un segundo idioma; involucra un esfuerzo de los distintos componentes de la comunidad educativa y más de una fase en la pirámide instruccional. En este punto, debemos definir el término bilingüismo. Este se refiere al cono-

Mexico is another example in Latin America where bilingualism has been promoted officially, but disguised in the form of ‘social practices’. In 2009, Mexico launched the National English Program in Basic Education (NPBE). The program intends to articulate English instruction from preschool to secondary education providing children with 10 solid years of a bilingual process. It is from this perspective that the Secretariat of Public Education (Mexican Ministry of Education) acknowledges the need to include English as a subject in the curricula of preschool and elementary education, as well as to make the necessary changes to English as a Second Language: in secondary school. The articulation of the teaching of English in all three levels of Basic Education has the aim to guarantee that, by the time students complete their secondary education, they will have developed the necessary multilingual and multicultural competencies to face the communicative challenges of a globalized world successfully, to build a broader vision of the linguistic and cultural diversity of the world, and thus, to respect their own and other cultures. Again, the NPBE is a dream that has been forgotten by recent administrations, and has also been left out from the national public funds.

We have become familiar with the term bilingualism or bilingual education as a way of instruction given in a second language. However, bilingual education implies more than this; it requires an effort of different areas of any learning community and involves more than one phase of the instruc-

cimiento y uso de dos o más idiomas, la presentación de información en dos idiomas o el reconocimiento de dos o más idiomas (Grosjean 2013: 5). Siguiendo esta definición y dado el énfasis que hemos puesto en nuestros programas nacionales en Latinoamérica, tal vez debamos pensar que el proceso de enseñanza debe ir en una línea continua que nos lleve del Conocimiento al Reconocimiento y a la Producción. Este concepto nos lleva a la famosa taxonomía de Bloom donde podríamos replantear los objetivos de aprendizaje siguiendo esta misma idea (Figura 1).



tional pyramid. It is important to define the term “bilingualism” here. It entails the knowledge and use of two or more languages, the presentation of information in two languages or the recognition of two or more languages (Grosjean 2013:5). Given the emphasis we have placed on bilingualism in many national programs in Latin America, we can then establish that this aim in language teaching should be a continuum - Following Grosjean’s definition going from Knowledge to Recognition to Production (Figure 1), reminds us of the renowned Bloom’s taxonomy for the classification of the different objectives that educators set for students (learning objectives).

El bilingüismo debe entonces ser visto desde una perspectiva diferente que no necesariamente debe ser solo la de la enseñanza de un idioma extranjero sino la de un enfoque educativo integral. Primero, debemos considerar los elementos básicos de cualquier sistema educativo; el currículo, los alumnos, la administración y los docentes. Hemos comprobado que nuestro desarrollo curricular en los distintos programas oficiales ha sido del más alto estándar. El programa educativo y los materiales han sido cuidados y desarrollados con la mejor de nuestras capacidades y puedo decir con confianza que son de avanzada. Los estudiantes están en el centro del proceso educativo. Nuestra materia prima es de lo mejor, con tantos ejemplos de alumnos que, a pesar de nuestros sistemas educativos, logran objetivos de aprendizaje y, en muchos casos, alcanzan niveles de excelencia. Acerca de la administración poco podemos hacer. Generalmente está fuera de nuestro control y depende de factores que se encuentran más allá de nuestros dominios. Entonces, son los docentes en quienes debemos de invertir nuestros esfuerzos; son los maestros los agentes del cambio. La capacitación docente es, por lo tanto, vital para mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar la

Therefore, bilingualism should be seen from a different perspective: a holistic educational perspective, rather than solely focusing on a language one. Firstly, we should consider the basic elements of any national education system: the curriculum, the students, the teachers and the institution. We have proven to have excellent syllabus designers and program writers. I can confidently say that in any of the countries mentioned above, the quality of the syllabus is of the highest standard. Programs and materials are usually of a very high level too. It is not in the planning of the content that we face our challenges. Students are at the center of the educational system. We have very talented children that despite our educational systems, achieve their goals and sometimes excel. The administration may be beyond our control and will; we cannot do anything to realistically change the establishment. Then, it is on teachers that we need to invest our time and effort; teachers are the agents of change. Teacher Professional Development is vital to improve the quality of instruction and ensure the adequate implementation of any given program, syllabus or curriculum. A full dissertation of the necessary competencies for any

correcta implementación de cualquier programa. Seguramente requeriríamos de más de un artículo para enumerar y disertar acerca de las competencias necesarias de cualquier maestro de idiomas hoy en día. Sin embargo, es pertinente hacer una breve descripción de aquellas competencias esenciales para cualquier docente inserto en cualquier programa bilingüe.

La capacitación docente, el desarrollo profesional y las reformas educativas han sido tradicionalmente procesos separados. Desde los tiempos del diseño curricular y de materiales “a prueba de docentes” hasta la política educativa actual y los enunciados de las reformas educativas, los docentes y la carrera magisterial han sido marginados (Moreno: 2005). Debido a esto, es fundamental que desarrollemos competencias en los docentes que los equipen de la mejor forma para enfrentar estos retos. Aquí nos referiremos a las competencias descritas por Perrenoud (2007) que re-enunciamos y adaptamos para enmarcarlas en las necesidades de un maestro de inglés en un sistema bilingüe.

- * Organiza y anima situaciones de aprendizaje. Obviamente aquí nos referimos a los distintos roles del docente donde se debe asegurar que el docente realmente se mueva de su postura como la fuente del conocimiento y se enfoque en facilitar el conocimiento y el aprendizaje. Aquí también se incluye el control pedagógico del contenido. Es fundamental y un reto evidenciado en los últimos estudios, que el docente alcance un nivel óptimo de dominio del idioma. De otra forma, difícilmente podrá aspirar a cualquier otro estándar. Otro concepto fundamental en este contexto es el de la Psicolingüística que ha hecho contribuciones muy importantes al campo del bilingüismo.
- * Gestiona la progresión del aprendizaje. Se espera que los docentes sean capaces de diferenciar la instrucción asegurándose de que están satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de cada alumno. También es importante enfatizar el uso de procedimientos de evaluación continua que permitan la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de esto, es importante que siempre sean capaces de hacer conexiones entre las teorías de aprendizaje y las implicaciones prácticas en el aula.
- * Organiza la propia formación continua. La implicación de esta competencia significa que



language teacher nowadays go beyond the purpose or length of his paper. However, a description of these elements is appropriate to discuss.

Teacher training, professional development, and education reform have traditionally been quite divorced processes. All the way from the times of “teacher-proof” curriculum design and educational materials to contemporary politics and discourses of educational reform, teachers and teacher education have occupied a marginal role (Moreno: 2005). For this reason it becomes necessary to develop key competences in teachers which may equip them with better resources to face these challenges.

It is then that we refer to the teacher competences devised by Perrenoud (2007) to re-calibrate those needed by language teachers in the “bilingual” classroom:

- * To organize and direct learning situations. This obviously refers to the different roles of the teacher. We need to assure that teachers’ paradigms move away from being the source of knowledge to facilitating the learning process. This also includes the content knowledge of the subject matter; the English language. We need to keep promoting the improvement of teachers’ proficiency and language awareness. Teachers will not produce bilingual students when they hardly reach an independent user level. Another example of knowledge needed in this context



el docente debe convertirse en un profesional más reflexivo. El docente debe ser consciente de su propia práctica y sus áreas de desarrollo profesional. Debe de ser capaz de diseñar un plan de desarrollo profesional con el que pueda comprometerse. Cuando las instituciones o el Estado fallan en proveer los fondos suficientes para el desarrollo docente, es el esfuerzo auto-dirigido el que asegura que el docente mejore su práctica.

El bilingüismo en nuestros distintos contextos es ciertamente un reto difícil de enfrentar. Sin embargo, el éxito de la implementación de estos programas reside no solo en el planteamiento de objetivos más realistas y progresivos, sino también en la mejora continua de la práctica de nuestros docentes. Cada esfuerzo que hagamos en procura de la calidad de nuestros docentes, tendrá un impacto directo en nuestras aulas y, por consiguiente, en nuestros programas. **RM**

is the awareness of the recent concepts in Psycholinguistics, whose contributions have been highly remarkable in the field of bilingualism.

- * To manage the progression of learning. Teachers are expected to differentiate instruction making sure they are catering to every student's need. They also need to implement ongoing assessment for the purpose of improving the learning process. Furthermore, they need to make connections between theories and their practical implications in the classroom.
- * To become aware of his/her own ongoing training. This means becoming a reflective practitioner. Teachers should be mindful of their own practice and the areas of development needed. They ought to be able to devise their own professional development plan and be ready to take responsibility for it. When the institutions can no longer provide with enough funds for teachers to be trained, it is a self-directed effort to create ways to improve one's practice.

Bilingualism or bilingual education in our diverse contexts is truly a difficult challenge. However, its success in the implementation relies not only on a more realistic planning of those programs but also on the ongoing improvement of our teacher's professional development and practice. Every effort made to increase the quality of our teachers, will have a direct impact on our classrooms and therefore on our national programs. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>



PROGRAMA COLOMBIA BILINGÜE 2014-2018

Bilingualism in Colombia:
“Colombia bilingüe”
program 2014-2018

En la actualidad, una de las competencias esenciales que deben desarrollarse en el proceso de formación de los estudiantes, es la que tiene que ver con el manejo de una lengua extranjera.

Por esta razón, el Gobierno Nacional ha decidido enfocarse en mejorar las competencias de los estudiantes en inglés, ya que es la lengua más utilizada actualmente en el ámbito mundial para la educación y los negocios. Así, el dominio del inglés les permitirá mejorar su competitividad y aumentar la probabilidad de vincularse al mercado laboral con un trabajo bien remunerado.

Uno de cinco los ejes fundamentales del **Ministerio de Educación Nacional** para cumplir este propósito es el programa “Colombia Bilingüe”, con el cual se busca que los estudiantes de todo el sistema educativo se comuniquen cada vez mejor en inglés.

Currently, an essential focus in Colombia’s educational system is the development of foreign language skills in its students. The National Government has decided to concentrate its efforts on improving English skills due to the fact that today English is the most widely used international language in the fields of business and academia. Therefore, proficiency in English allows learners to improve their competitiveness and increases their likelihood of finding well-paid work.

One of the five fundamental axes developed by the Colombian Ministry of Education (MEN) to achieve the aforementioned aim is the “Colombia Bilingüe” program, which is intended to encourage all learners and teachers to improve their communication in the target language.

In order to realize this goal and give children exposure to practical, real world-English and effective



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/4>

Con este fin, y buscando que los niños y las niñas puedan experimentar de manera más real el uso de este idioma y aprenderlo de manera más efectiva, se diseñó como estrategia central, el programa de Formadores Nativos Extranjeros de inglés.

¿En qué consiste el programa de formadores nativos extranjeros?

Los Formadores Nativos Extranjeros (**English Fellows**) estarán acompañando durante 10 meses a **80 Instituciones Educativas** del país en su labor de formación de lengua extranjera en su fase inicial, tanto para estudiantes como para docentes. Esto último, en razón a que la excelencia docente es otro de los ejes de la actual política de gobierno.

Tanto los formadores extranjeros como el docente de inglés trabajarán con la metodología de la co-enseñanza, es decir, de manera conjunta con grupos de estudiantes, compartiendo la planeación, organización, ejecución, evaluación de las lecciones, y el espacio físico o el salón de clases.

El proyecto apunta sus esfuerzos y sus actividades a los dos grupos clave: Formadores Nativos Extranjeros, quienes llegan a Colombia a través de la alianza con la Fundación *Heart for Change*, y a docentes anfitriones locales de las Instituciones Educativas seleccionadas por el Ministerio de Educación Nacional en varios departamentos de Colombia.

Los cuatro pilares del programa de bilingüismo del Gobierno Nacional son:



learning, a central strategy was designed - The English Teaching Fellowship Program.

What is the English teaching fellowship program about?

The English Fellows will be supporting 80 Colombian schools during 10 months in their initial phase of training for both learners and for teachers.

Teachers and English Fellows will work side-by-side as co-teachers, sharing groups of students, syllabi, planning, organization, implementation, evaluation of the lesson, and even the physical classroom space.

This project aims its efforts and activities at two key groups: English Fellows, who come to Colombia through the partnership with the Heart for Change Foundation, and Colombian host teachers from schools chosen around the country by the Colombian Ministry of Education.

The National government bilingual program has four pillars:



¿Cuáles son los objetivos del programa?

Fortalecer a docentes y estudiantes en sus competencias en inglés.

Enfatizar y potencializar las habilidades que tienen los docentes y estudiantes en el conocimiento del inglés como una lengua extranjera.

Promocionar un intercambio cultural entre países angloparlantes y las diferentes regiones de Colombia.

Se busca que tanto estudiantes como docentes puedan conocer una cultura diferente a la propia, conocer nuevas costumbres, ampliar su panorama cultural y ver cómo el inglés les puede abrir las puertas a un mundo diferente y diversificado, a través de la presencia de un Formador Nativo Extranjero en el aula de clase. Esto también va a permitir que los Formadores Nativos Extranjeros se puedan contextualizar y adaptar a la cultura de Colombia.

Crear y construir una mayor capacidad local.

El programa busca que las IE mejoren sus técnicas de enseñanza de inglés, potencialicen sus recursos y creen nuevas estrategias de pedagogía. Se busca que las instituciones apliquen las enseñanzas de los Formadores Nativos Extranjeros para que puedan desarrollarlas por muchos años más en la IE, garantizando un resultado positivo, duradero y que beneficie a muchos más estudiantes y docentes. De esta manera, las Instituciones Educativas (IE) beneficiarias del programa podrán replicar la experiencia y el beneficio se ampliará a todo Colombia.

Con esta estrategia se espera fortalecer las competencias en inglés de más de **300 docentes y de 30.240** estudiantes, principalmente de grados 9°, 10° y 11°, de diversas regiones del territorio nacional.

¿Dónde se desarrollará el programa?

El Programa de Formadores Nativos Extranjeros de Inglés estará presente en 80 instituciones educativas de 22 ciudades del país. La focalización se hizo en los grados 9°, 10° y 11° de Instituciones Educativas y Escuelas Normales Superiores según las características de la región **realizada teniendo en cuenta su turismo, la presencia de call centers, la fuerza de su zona franca, entre otros.**

What are the objectives of the program?

To strengthen English proficiency in teachers and learners.

It is necessary to emphasize and reinforce the learners' and teachers' English skills.

To foster cultural exchange between English speaking countries and Colombian regions.

It is intended that teachers and learners gain exposure to different cultures and customs, broaden their cultural horizons and understand how English language offers opportunities to learn about a different and diversified world through the English Fellows' support inside the English classroom. It also helps them to contextualize and understand the Colombian culture.

To build greater local capacity.

The program proposes that schools improve their English teaching methods, strengthen their resources and create new teaching strategies. Additionally, this program intends that these institutions keep applying English Fellows teaching methods for a longer period of time; thus, they can ensure a positive and lifelong result that benefits more teachers and learners. Accordingly, Educational Institutions that will be beneficiaries of the program might replicate the experience and the benefit would be extended throughout Colombia.

This strategy is expected to strengthen English proficiency in more than 300 teachers and 30,240 learners, mainly in grades 9th, 10th and 11th, in various regions of the country.

Where will the program be developed?

The English Teaching Fellowship Program will take place in 80 schools from 22 Colombian cities. The targeted groups were 9th, 10th and 11th graders from educational institutions and Escuelas Normales Superiores (schools that train learners to become preschool and primary teachers). Region characteristics such as: tourism, call centers, the free trade zone, etc. will also be taken into account.



Christopher Pratt
coordinador nacional del
Programa de Formadores
Nativos Extranjeros

<https://www.youtube.com/watch?v=ovgzBSL7in8>

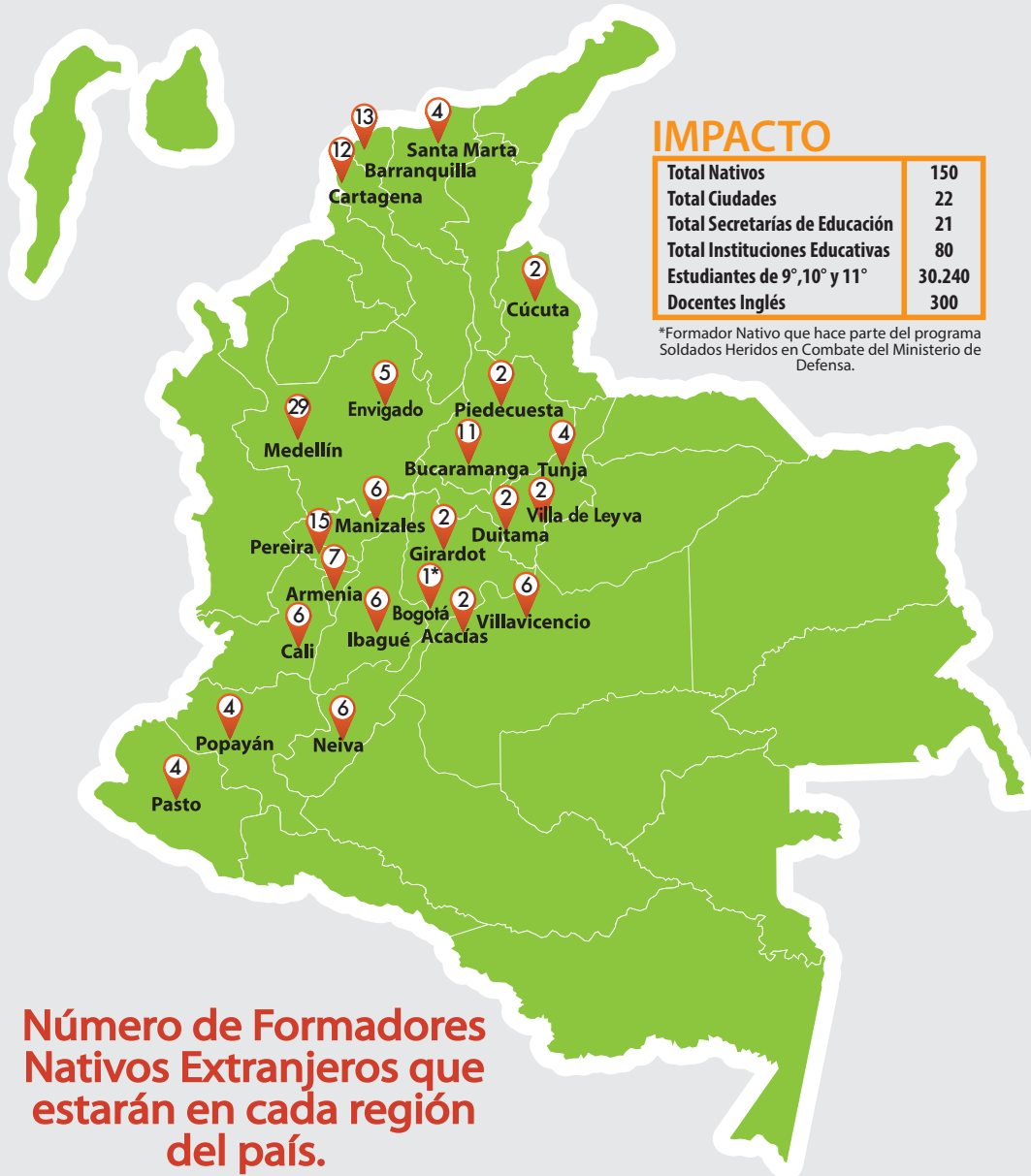


PROGRAMA DE FORMADORES NATIVOS EXTRANJEROS

MINEDUCACIÓN



Artículo CENTRAL NACIONAL



IMPACTO

Total Nativos	150
Total Ciudades	22
Total Secretarías de Educación	21
Total Instituciones Educativas	80
Estudiantes de 9°, 10° y 11°	30.240
Docentes Inglés	300

*Formador Nativo que hace parte del programa Soldados Heridos en Combate del Ministerio de Defensa.

Número de Formadores Nativos Extranjeros que estarán en cada región del país.

¿Quién es el Formador Nativo Extranjero?

- * Una persona cuya lengua materna es el inglés.
- * Una persona mayor de 21 años de edad.
- * Profesional en diferentes áreas.
- * Un hablante con un nivel básico de español.
- * Quien viene a Colombia **para apoyar por medio de su voluntariado** a Instituciones Educativas focalizadas del país en el mejoramiento de sus **competencias en inglés**.

Who are the English fellows?

Requirements to be an English fellow are as follows:

- * A native English speaker.
- * Over 21-years-old.
- * A professional in different disciplines.
- * To have a basic Spanish language level.
- * To come to Colombia to support Educational Institutions, assist their teachers and increase their learners' English proficiency.



Voluntarios Programa de Formadores Nativos Extranjeros

<https://www.youtube.com/watch?v=BT2LOR69ZdA>

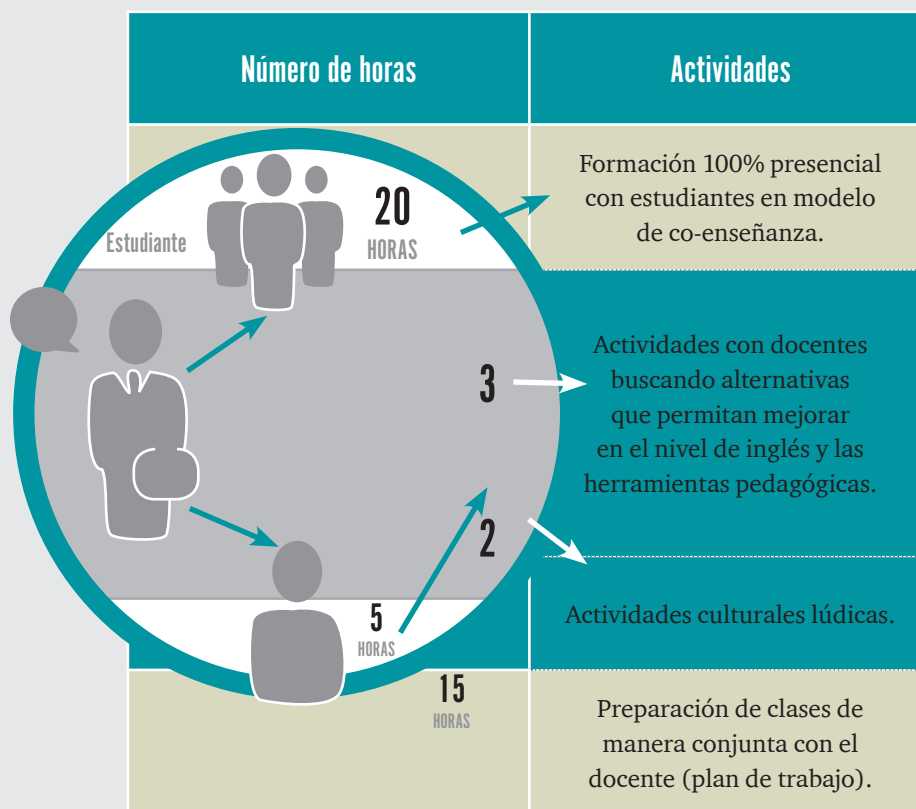


¿Cómo desarrolla su labor un Formador Nativo Extranjero?

El Formador Nativo Extranjero trabajará 40 horas semanales, distribuidas así:

How does an English fellow do his/her pedagogical work?

The English Fellow will work 40 hours per week, which will be distributed as follows:



El Formador Nativo Extranjero desarrollará las actividades conjuntamente con el docente en un modelo de co-enseñanza.

The English Fellow and the host teacher will develop the activities using the co-teaching model.

Las actividades culturales pueden ser:

Some cultural activities are:

- * **Actividades de fortalecimiento de las habilidades**, según las necesidades de cada docente (escritura, lectura, escucha, pronunciación). El Formador Nativo Extranjero puede desarrollar actividades que le permitan al docente mejorar su rendimiento en la habilidad con la que presenta algún tipo de dificultad.
- * **Intercambio de experiencias pedagógicas**. Tanto el docente como el Formador Nativo Extranjero tienen formas diferentes de enseñanza, que pueden compartir para sacar el mayor provecho a las clases y para que los estudiantes puedan obtener lo mejor de los dos métodos de enseñanza.
- * **Charlas formales sobre la cultura del Formador Nativo Extranjero, su país, costumbres**,

- * **Activities to strengthen the four English macro-skills**. The English Fellow will develop activities in reading, writing, listening, and pronunciation according to their co-teachers' needs, in order to help teachers improve the specific skill they seek to master.
- * **Teaching experiences exchanges**. The teacher and English Fellow will have different language teaching methodologies. For that reason they will be able to share these strategies in order to take advantage of them in the English classes they will teach together.
- * **Formal talks about the English Fellow's culture, customs, country, hobbies, etc.** This will encourage teachers and English Fellows to build



Testimonios de voluntarios Programa de Formadores Nativos Extranjeros

<https://www.youtube.com/watch?v=MZC6tcMws7g>



hobbies, etc. Esto puede permitir que se cree un vínculo de confianza y que el docente tenga un conocimiento más amplio de los antecedentes culturales, históricos y políticos del país de donde viene el Formador Nativo Extranjero, que además pueden haber influido en él.

rapport. Teachers will have wider knowledge regarding foreign culture, history and politics.

Which teaching strategies will the English Fellows use in the schools?

English Fellows will use the co-teaching strategies in the schools where they work.

Characteristics

- * Both the English teacher and the English Fellow will be in the same classroom at the same time.
- * The two teachers share the responsibilities regarding the learning process.
- * It aims to combine both teachers' methods and strategies in order for learners to have a well-rounded experience.

This program will use *team* co-teaching strategies because the aim is to make teachers and English Fellows share the same responsibilities regarding planning, execution and class development. However, it is possible that other types of co-teaching methods may be developed in order to complement the teaching activities and achieve certain goals and tasks.

What English teaching methodologies will be used in the schools?

The aim of the program is to develop English strategies based on interaction with the learners. Therefore, teachers and fellows will use the Communicative Approach whose main purpose is helping "learners to create meaningful sentences instead of helping them to build perfect and accurate grammar structures or get a perfect pronunciation" (David Nunan, 1991)

¿Cuál es el método de enseñanza que utilizará el formador nativo extranjero en las IE?

El método que utilizará el programa para las clases de inglés de los Formadores Nativos extranjeros en las IE es el método de co-enseñanza.

Características:

- * Se lleva a cabo en un mismo ambiente físico.
- * Los dos docentes comparten las responsabilidades de los estudiantes.
- * Busca la enseñanza conjunta entre dos docentes para que el aprendizaje de los estudiantes sea homogéneo.

En el programa se trabajará principalmente la co-enseñanza en equipo ya que lo que se busca es que, tanto el Formador Nativo Extranjero como el docente, compartan la responsabilidad por la planeación, ejecución y desarrollo de las clases de la misma forma. Aunque este es el tipo de co-enseñanza que va a primar, el proceso se podría desarrollar con otros tipos de co-enseñanzas para complementar las prácticas y lograr determinados objetivos y actividades.

¿Qué metodología se implementará en la enseñanza del inglés en las instituciones educativas?

El objetivo del programa es que la enseñanza se lleve a cabo de manera conjunta y en interacción completa con los estudiantes. Para esto se va a utilizar el enfoque comunicativo, el cual tiene como principal objetivo: *ayudar a los alumnos a crear frases con significado en lugar de ayudarles a construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta.* (David Nunan, 1991)



Testimonio Programa de Formadores Nativos Extranjeros

<https://www.youtube.com/watch?v=pTO9DuW3MF4>

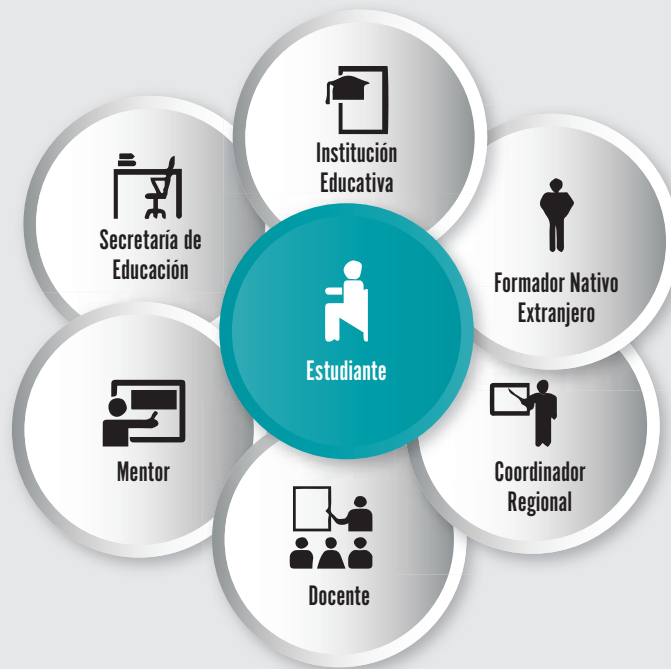


Características del enfoque comunicativo:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece a los estudiantes oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no solo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales de los estudiantes como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Characteristics of the Communicative Approach:

1. It emphasizes on foreign language communication through interaction.
2. It includes real texts inside the learning situations.
3. It offers opportunities for learners, not only to think about the language, but also to reflect it on their own learning process.
4. It highlights learners' personal experiences as elements that contribute to the learning process in the classroom.
5. It attempts to relate the target language learned in the classroom to outside activities.



¿Cómo se va a hacer la medición del componente de inglés?

How will the English learning progress be measured?

El programa cuenta con varias estrategias de medición de impacto y dentro de ellas una prueba computarizada de inglés.

The program has several strategies to measure its progress, including a computerized English test. The test will be applied, both at the beginning and at the end of the program, to a focus group of students, in order to determine the impact of the project and the learners' progress. Thus, the results will be used to verify whether the project is achieving a meaningful improvement, and also to verify which are the skills that need to be strengthened in learners.

Esta prueba se realizará al inicio y al final del programa a una muestra focal de estudiantes, lo que permitirá conocer el impacto del proyecto y el progreso de los estudiantes durante el mismo.

This online test, takes approximately 40 minutes to be completed and measures English proficiency levels based on the Common European Framework for Languages, a framework used internationally

De esta manera se podrá verificar si se está logrando un mejoramiento significativo, conocer cuáles son las habilidades que necesitan un mayor refuerzo y trabajar para que el aprendizaje sea integral.



Programa de Formadores Nativos Extranjeros

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



Esta prueba se toma en línea, dura aproximadamente 40 minutos y mide el nivel de competencias en inglés de los estudiantes con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este marco se usa internacionalmente para describir las habilidades en un idioma y evalúa la habilidad del estudiante desde el nivel Principiante A1 hasta Avanzado C2.

Por otra parte, también se contará con los resultados de impacto arrojados por grupos focales por medio de encuestas que se aplicarán a estudiantes, profesores y rectores de la IE. Para alcanzar los propósitos del Programa Colombia Bilingüe se requiere de un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo. Por esta razón, y con el fin de dar coherencia a dicho plan, fue necesaria la adopción de un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma por medio de las diferentes etapas del proceso educativo. Por ello, el Ministerio de Educación escogió el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, un documento desarrollado por el consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua.

Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas (MCER)

Forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa. Este modelo proporciona una base común para el desarrollo de programas de lenguas, exámenes y manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este marco también promueve la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas y el reconocimiento mutuo de los títulos obtenidos en diferentes contextos de aprendizaje.

NIVELES DE DOMINIO

Nivel A1	Principiante
Nivel A2	Básico
Nivel B1	Intermedio
Nivel B2	Intermedio alto
Nivel C1	Avanzado
Nivel C2	Muy avanzado

to describe language competencies on a scale that ranges from Basic A1 to Advanced C2.

In addition, the test will include a series of surveys regarding the impact of the project which will be applied to learners, teachers and head teachers from the schools.

In order to achieve the goals of the “Colombia Bilingüe” program, a well-structured plan to develop the communicative competencies throughout the educational system is needed. Therefore, it is necessary to adopt a common framework that establishes language proficiency level goals throughout the different educational stages. Consequently, the Ministry of Education of Colombia chooses “The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (CEFR)”, a set of guidelines developed by the Council of Europe, in which gradual language proficiency levels are described in terms of the language learner achievement.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

The CEFR is part of the Language Policy project of the Council of Europe. This model provides a common basis for the development of language programs, tests and foreign language learning handbooks. This framework also fosters international cooperation in terms of modern languages and mutual recognition of diplomas obtained in different learning contexts.



Importancia del Programa de Formadores Nativos Extranjeros - Duitama

https://www.youtube.com/watch?v=9Vu_5Ov6rBU



Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, que son una herramienta que se le entrega al país con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables. Estos estándares constituyen criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia. Muestran qué es lo que los niños y jóvenes de Colombia deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral.

Así mismo, los estándares constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio.

Basic Standards of Foreign Language Competencies: English

In addition, the Ministry of Education of Colombia developed the Basic Standards of Foreign Language Competencies: English, which are used in Colombian educational institutions in order to achieve the aim of having citizens able to communicate in English in accordance with internationally comparable standards. These standards are composed by clear and transparent criteria that allow the establishment of basic guidelines and benchmarks to be achieved by all Colombian children. These standards show what has to be learned by children at each level, and what they are able to do with those things they have learned in order to communicate effectively in schools and the workplace.

Likewise, these standards are essential for English teachers, parents and head teachers to be able to understand the communicative competencies that can be expected of children at the Basic and Intermediate levels. **1 RM**

ESTRUCTURA

Grado	Nivel	Representación
Primero a Tercero	Principiante	A1
Cuarto a Quinto	Básico 1	A2.2
Sexto a Séptimo	Básico 2	A2.2
Octavo a Noveno	Pre intermedio 1	B 1.1
Décimo a Undécimo	Pre intermedio 2	B1.2

Comentarios:

1. Es importante que podamos compartir sobre la siguiente fase del programa:

En la segunda fase que inicia en junio se contará con 320 Formadores Nativos Extranjeros (incluyendo los 150 actuales)

Impactando:

11 Ciudades
120 Instituciones Educativa
73.500 Estudiantes
1.050 Docentes

2. Dentro de la estrategia, tendremos en el mes de noviembre a 30 formadores más, liderados por expertos nativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, (TEFL) y quienes dirigirán una inmersión en el idioma al interior del país para los docentes de básica y media de las entidades territoriales certificadas. **RM**

1 Taken from Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.

XXI PREMIO
Santillana
DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
2015

Experiencias innovadoras para el desarrollo de **competencias TIC** en los **docentes**

**Envío de trabajos a través
de la página web:**

www.premiosantillana.com.co

**Fecha límite de recepción
de experiencias:**

14 de septiembre de 2015 4:00 p.m.

Informes:

info@fundacionsantillana.org.co

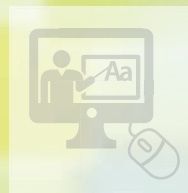
Teléfono en Bogotá: 64017 97



Fundación Santillana
para Iberoamérica

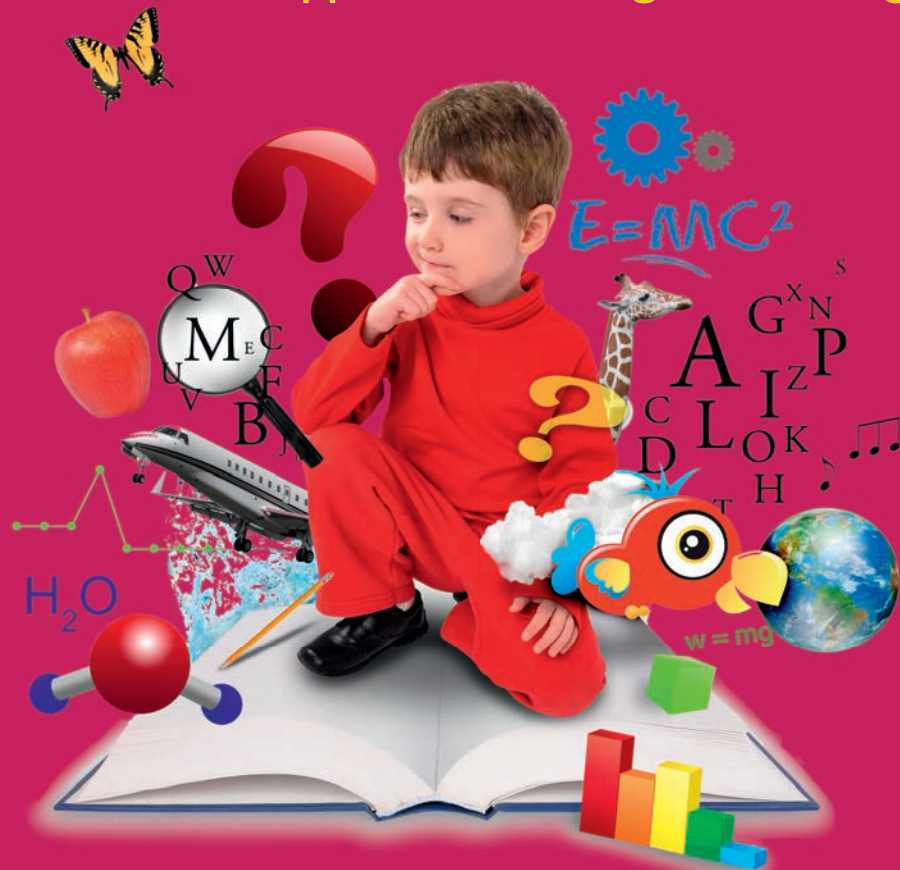


MINEDUCACIÓN



AICLE: Un nuevo enfoque para el aprendizaje bilingüe

CLIL: A fresh approach to bilingual learning



Palabras clave: CLIL, AICLE, bilingüismo, contenido y lenguaje, globalización
Keywords: CLIL, bilingualism, content & language, globalization



Jermaine S. McDougald

Director of the Master's Program (La Sabana University) and Managing Editor of the Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning (LACLIL) / Director de Maestrías de la Universidad de la Sabana y Consultor experto en ELT.

El presente artículo da un vistazo a la importancia de la introducción de un enfoque de Contenido de Aprendizaje Integrado de Lengua (AICLE) en el sistema general de educación de Colombia como resultado de la creciente necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias en inglés. Además da una mirada a la situación actual de la enseñanza de idiomas, políticas y prácticas, necesidades actuales, al papel de la cultura y a los posibles beneficios del uso de un enfoque AICLE en la educación y a los posibles desafíos.

The current article takes a look at the importance of introducing a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach into the Colombian main stream education as a result of the growing need for students to develop competencies in English. Furthermore, it takes a look at the current state of language education, policies & practices, current needs, the role of culture and possible benefits for using a CLIL approach to education and possible challenges.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/5>

Introducción

En las últimas décadas, los objetivos y funciones del sistema educativo de Colombia han cambiado significativamente, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de idiomas adicionales como resultado de la nueva legislación (Cárdenas, 2006; Usma, 2009), como la Revolución Educativa 2002-2006 y 2006-2010 (Revolución Educativa 2002-2006 y 2006-2010) y el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) Colombia 2004-2019 (Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019) (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002; 2005; 2008). Del mismo modo, los procesos derivados de la globalización han creado la rápida evolución de la tecnología, la ciencia, la comunicación, el conocimiento y los patrones sociales (Coyle, Hood, y Marsh, 2010), obligando a profesionales de la educación y la industria por igual a repensar el papel de los sistemas educativos de sus países, en busca de nuevos enfoques para preparar a los estudiantes para tener éxito en una sociedad cada vez más basada en la información y la economía que prevalece tanto en contextos locales y globales. Como parte de este movimiento, el desarrollo de competencias en inglés se ha convertido en una cuestión de importancia práctica primordial para muchos sistemas educativos de todo el mundo como un camino para incrementar el acceso de sus estudiantes a la información y a alianzas colaborativas. Sin embargo, a pesar de las políticas educativas de Colombia parecen tener en cuenta esta necesidad, es difícil encontrar pruebas de un cambio real. Un enfoque integrado que prepare a los estudiantes colombianos del siglo XXI con los conocimientos y habilidades, incluyendo las de la lengua y la conciencia intercultural, requerida para participar con éxito en una economía globalizada y la sociedad aún no se ha puesto en práctica.

Políticas y prácticas educativas que no cumplen metas

Las diversas iniciativas recientemente lanzadas por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) están destinados a proporcionar a los ciudadanos colombianos las habilidades para comunicarse en inglés (lo ideal es llegar a un nivel B1 al finalizar su educación secundaria) y así ganar más oportunidades profesionales (Cárdenas, 2006; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002;

Introduction

In recent decades, the purposes and functions of Colombia's educational system have changed significantly, especially with regard to additional language teaching as a result of new legislation (Cardenas, 2006; Usma, 2009) such as the Revolución Educativa 2002-2006 & 2006-2010 (Educational Revolution 2002-2006 & 2006-2010) and the Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) Colombia 2004-2019 (National Program of Bilingualism 2004-2019) (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002; 2005; 2008). Likewise, ongoing processes of globalization have created rapid developments in technology, science, communication, knowledge and social patterns (Coyle, Hood, & Marsh, 2010), forcing education and industry professionals alike to rethink the role of their countries' educational systems, looking for new approaches to prepare learners to succeed in an increasingly information-based society and economy that pervades both local and global contexts. As part of this movement, the development of competencies in English has become a matter of primary practical importance for many educational systems around the world as a path increasing their learners' access to information and collaborative partnerships. Yet though Colombia's educational policies seem to have embraced this need, it is hard to find evidence of much real change. An integrated approach that prepares 21st-century Colombian learners with the knowledge and skills—including those of language and intercultural awareness—required for successful participation in a globalized economy and society has yet to be put into practice.



2005; 2006b, p 6; 2008), y de esta forma lograr que Colombia se convierta en un participante más activo en la economía global y la sociedad. Lamentablemente, hasta la fecha, estos objetivos no se han alcanzado, debido a que Colombia se ubica en los últimos lugares en las pruebas PISA. Entre los 65 países analizados, Colombia ocupó el puesto 62 en matemáticas, 60 en ciencias y 57 en lectura. Aunque las pruebas PISA no consideran el aprendizaje del idioma adicional, el Índice de Nivel de Inglés 2013 (Education First, 2013) dio la noticia predecible pero, aún aleccionadora, de que de los 60 países/territorios analizados (a pesar de una ligera mejora con respecto a su desempeño de 2007), Colombia sigue ocupando sólo el puesto 46 en dominio del Inglés (en el grupo de "muy bajo"). Del mismo modo, menos del 1% de los estudiantes de secundaria de Colombia en 2010 había logrado el nivel B2 de Inglés MCER (Council of Europe, 2001) y, de hecho, menos del 13% de los profesores de inglés podría funcionar a nivel B2 MCER (Sánchez Jabba, 2012). Por lo tanto, debe cuestionarse si continuar con las mismas políticas y métodos sería efectivo para alcanzar los objetivos propuestos. Por otra parte, la falta de avances en las metas educativas del lenguaje de Colombia parece parte de un malestar más amplio en su sistema educativo que, según muchos indicadores, se encuentra entre los peores del mundo.

Educational policies and practices not meeting goals

The various recent initiatives launched by the Colombian Ministry of Education (MEN) are intended to provide Colombian citizens with the skills to communicate in English (ideally reaching a B1 level by the end of secondary education) and thus gain more professional opportunities (Cardenas, 2006; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002; 2005; 2006b, p. 6; 2008), thereby likewise enabling Colombia as a whole to become a more active participant in the global economy and society. Unfortunately, to date these goals have not been achieved, since Colombia unfortunately, ranks nearer the bottom in the PISA exams: out of 65 tested countries, Colombia ranked 62 in mathematics, 60 in science, and 57 in reading. The PISA exams do not consider additional-language learning, however the EF English Proficiency Index 2013 (Education First, 2013) already delivered the predictable but still sobering news that of 60 tested countries/territories (and despite a slight improvement over its 2007 performance), Colombia still ranks only 46th in English proficiency (in the "very low" bracket). Similarly, less than 1% of Colombian secondary school students tested in 2010 had achieved CEFR (Council of Europe, 2001) level B2 in English, and in fact less than 13% of English teachers could operate at CEFR level B2 (Sánchez Jabba, 2012). Therefore it must be questioned whether simply continuing with the same policies and methods will ever achieve them. Moreover, the lack of progress with Colombia's language education goals seems part of a wider malaise in its educational system, which by many measures ranks among the worst in the world.

Naturally, Colombian educational researchers have not been blind to these problems and have produced a wealth of commentary on how the educational system (and policies) fail to account for and/or meet learners' needs (Ayala Zárate & Álvarez V., 2005; Barbosa Risério Cortez, 2010; Cárdenas, 2006; de Mejía, Ordóñez, & Fonseca, 2006; de Mejía, 2002, 2004, 2006, 2011; Galindo & Moreno, 2008; González, 2010; González Moncada, 2007; Guerrero, 2008; Hamel, 2008; Ordóñez, 2008; Sánchez Solarte & Obando Guerrero, 2008; Usma Wilches, 2009). On the other hand, few have ventured a concrete assessment of what those needs are, let alone how they might be met successfully.



Naturalmente, los investigadores educativos colombianos no han sido ajenos a estos problemas y han hecho una gran cantidad de comentarios sobre cómo el sistema educativo y las políticas no tienen en cuenta o no satisfacen las necesidades de los educandos (Ayala Zárate & Álvarez V., 2005; Barbosa Risério Cortez, 2010; Cárdenas, 2006; de Mejía, Ordóñez, y Fonseca, 2006; de Mejía, 2002, 2004, 2006, 2011; Galindo & Moreno, 2008; González, 2010; González Moncada, 2007; Guerrero, 2008; Hamel 2008; Ordóñez, 2008; Sánchez Solarte Obando y Guerrero, 2008; Usuma Wilches, 2009). Por otra parte, pocos se han aventurado a hacer una evaluación concreta de cuáles son esas necesidades, o acerca de la forma en que estas se podrían satisfacer con éxito.

Necesidades de los estudiantes

En una sociedad globalizada, la capacidad de utilizar una segunda lengua no solo es una ventaja, sino una necesidad urgente. Sin embargo, saber inglés no es suficiente para los ciudadanos del siglo XXI, quienes también necesitan capacidades adicionales tales como aprendizaje, alfabetización y habilidades para toda la vida. Como Graddol (2006) señala:

El papel cada vez más importante que el inglés está desempeñando en los procesos económicos, al facilitar el acceso a los conocimientos globales disponibles en inglés y los puestos de trabajo que implican el contacto con clientes y compañeros de trabajo, para quienes el inglés es el único idioma en común, ha significado el riesgo de que el inglés se haya convertido en uno de los principales mecanismos para la estructuración de la desigualdad en las economías en desarrollo. (p. 38)

Teniendo en cuenta esa realidad, hay una necesidad urgente de disminuir las brechas de educación en lengua extranjera o segunda lengua, cultura y conocimiento en términos de resultados y rendimiento de los estudiantes. Por esta razón, la introducción de un enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en el sistema educativo general de Colombia es una



Learners' needs

In a globalized society, the ability to use a second language is not only an advantage but an urgent necessity. However knowing about English is not enough for 21st Century citizens, where additional skills such as learning, literacies and life-long skills are also needed. As Graddol (2006) notes:

The increasingly important role that English is now playing in economic processes, in providing access to the kind of global knowledges available in English and the jobs which involve contact with customers and colleagues for whom English is the only shared language, has brought with it the danger that English has become one of the main mechanisms for structuring inequality in developing economies. (p. 38)

Taking this reality into consideration, there is an urgent need to diminish the gaps of foreign/second language education, culture and knowledge in terms of learners' outcomes and performance.



opción viable para muchos. AICLE es un enfoque educativo con un objetivo doble en el que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y lengua (Coyle, Hood, y Marsh, 2010). También se puede considerar un “enfoque alternativo para la enseñanza de idiomas con perspectiva comunicativa (CLT por su sigla en inglés)” (Banegas, 2012, p 47.); o podría ser definido como “un enfoque educativo donde el contenido curricular se enseña por medio de una lengua extranjera normalmente para los estudiantes que participan en alguna forma de la educación general en el nivel primario, secundario o terciario” (Dalton-Puffer, 2011, p. 183). AICLE intenta encontrar el equilibrio entre el contenido y el aprendizaje de lenguas, mientras que los estudiantes adquieren y aplican nuevos conocimientos y habilidades al tiempo que aumentan su conciencia intercultural.

Hasta el momento, en toda Colombia muchos colegios bilingües privados de nivel primaria y secundaria han adoptado el enfoque AICLE como un medio para mejorar las habilidades de los estudiantes en un segundo idioma, a través del aprendizaje de contenidos (es decir, matemáticas, sociales y ciencias) en ese idioma. “Hoy en día, los educadores

Which is why introducing a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach into the mainstream Colombian educational system is a viable option for many. CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). It can also be considered an “an alternative approach to communicative language teaching (CLT)” (Banegas, 2012, p. 47); or it could be defined as “an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language typically to students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary or tertiary level” (Dalton-Puffer, 2011, p. 183). CLIL attempts to find equilibrium between content and language learning while students gain and apply new knowledge and skills while increasing intercultural awareness.

Thus far throughout Colombia many private bilingual institutions from primary and secondary-level education have adopted the CLIL approach as a means of enhancing learners’ skills in a second language through the learning of content (i.e. Math, Social Studies and Science) in that language. “Nowadays, educators do not talk about teaching in English but teaching through English. Colombian schools have used this approach in order to promote project-based learning.” (Rodríguez-Bonces, 2011, p. 84) However, at tertiary-level education the implementation of the CLIL approach seems to be neglected in favor of general English classes that do not provide students with the necessary knowledge in a second language to perform at a professional level, where —the level of language (B2-C1) necessary to work at a managerial or professional level or follow a course of academic study at university level (Cambridge English, n.d.). Although there is great flexibility in selecting the content, the appropriateness of a given content matter depends on the context, as it is influenced by many contextual variables such as “teacher availability, language support, age of learners and the social demands of the learning environment” (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 28). Now, using English as a vehicular language for instruction is not a new concept; several educational institutions at all levels around the world have been preparing students for an internationalized work environment by teaching them content through a second language, so why is it so difficult to cope with here in Colombia?

no hablan de la enseñanza en inglés, sino más bien de la enseñanza a través del inglés. Algunos colegios colombianos han utilizado este enfoque con el fin de promover el aprendizaje basado en proyectos.” (Rodríguez-Bonces, 2011, p. 84). Sin embargo, en la educación superior la aplicación del enfoque AICLE parece no tenerse en cuenta, esto favorece el hecho de que impartan clases generales de inglés que no proporcionan a los estudiantes los conocimientos necesarios en un segundo idioma para rendir a nivel profesional, donde - el nivel de idioma (MCER B2-C1) es necesario para trabajar a nivel directivo o profesional o seguir un curso de estudios académicos a nivel universitario (Cambridge English, sf). Aunque existe una gran flexibilidad en la selección de los contenidos, la conveniencia de un contenido determinado depende del contexto, ya que este está influenciado por muchas variables contextuales tales como “la disponibilidad del docente, apoyo en el idioma, la edad de los estudiantes y las demandas sociales del entorno de aprendizaje” (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 28) Sin embargo, el uso del inglés como vehículo de enseñanza no es un concepto nuevo; varias instituciones educativas de todos los niveles en todo el mundo han estado preparando a los estudiantes para un ambiente de trabajo internacional, enseñándoles el contenido a través de una segunda lengua, entonces ¿por qué es tan difícil hacerlo en Colombia?

¿Cómo ha funcionado el método tradicional de enseñanza de lengua?

En Colombia hay una gran variedad de instituciones educativas que gestionan programas en una segunda lengua o en una lengua extranjera, todo ello encaminado a lograr un cierto nivel de inglés; (a) Colegios Internacionales bilingües, (b) Colegios Nacionales Bilingües y (c) Programas Intensivos de inglés. (De Mejía, A.-M., Ordóñez, C. L., & Fonseca, L., 2006; Secretaría de Educación - SED, 2012; MEN, 2005, 2009). A pesar de que la enseñanza de idiomas adicionales y la educación multilingüe de diversas formas han existido en Colombia desde hace mucho tiempo, la aparición de colegios bilingües (privados) se remonta a principios del siglo XX en los esfuerzos por llevar la educación de idiomas adicionales a los colegios públicos, pertenecen principalmente a la últimas décadas de ese siglo (de Mejía, 2002, 2004).

How has traditional language method to language teaching worked?

In Colombia there are an array of educational institutions that manage programs in a second and/or foreign language, all aimed at achieving a certain level of English; (a) International Bilingual School, (b) National Bilingual School and (c) Intensification in a Foreign Language (Programas intensivos de inglés). (De Mejía, A.-M., Ordóñez, C. L., & Fonseca, L. 2006; MEN, 2005b; Secretaría de Educación – SED, 2012). Even though additional language education and multilingual education of various forms have existed in Colombia for a very long time, the emergence of (private) bilingual schools dates back to the early twentieth century in efforts to bring additional language education into public schools, belong principally to the final decades of that century (de Mejía, 2002, 2004).

Nevertheless, students are still not reaching a level of English that allows them to compete in the globalized world as highlighted in reports from (Education First, 2013; Sanchez, 2013). In an analysis of the current state of bilingualism in Colombia, Sanchez (2013) states that “the students’ knowledge of English is relatively low” (p.11) based on the Prueba Saber Pro where only a 6.5% of university students achieved a B+ (a higher level than B1) level and 2% in of high school graduates (Prueba Saber 11°) in B1.

Multilingual and multicultural opportunities in the classroom with CLIL

Regardless of the type of program or curriculum that is being offered, intercultural awareness is an area that has not been explored or introduced in a way that is meaningful and relevant. In turn culture or intercultural awareness has been seen by many Colombian ELLs as an isolated event in which students have the opportunity to participate in artificial activities, such as food festivals, celebrations from English speaking countries, among others. CLIL offers students a very natural approach to acquiring language and culture, in which culture is appreciated, valued and recognized and not imposed on learners or used and/or introduced for the moment. Furthermore,

Sin embargo, los estudiantes aún no están logrando un nivel de Inglés que les permita competir en el mundo globalizado como se destaca en los informes de Education First, (2013) y Sánchez, (2013). En un análisis de la situación actual del bilingüismo en Colombia, Sánchez (2013) afirma que “el conocimiento de Inglés de los estudiantes es relativamente bajo” (p.11), basado en la Prueba Saber Pro donde solo un 6,5% de los estudiantes universitarios consiguen un nivel B+ (un nivel superior al B1) y el 2% en estudiantes graduados de secundaria (Prueba Saber 11 °) un nivel B1.

Oportunidades multilingües y multiculturales en el aula con ACILE

Sin importar el tipo de programa o plan de estudios que se ofrece, la conciencia intercultural es un área que no ha sido explorada o introducida de manera significativa ni relevante. Por el contrario, la cultura o conciencia intercultural ha sido vista por muchos aprendices, colombianos, del idioma inglés como un hecho aislado en el que ellos tienen la oportunidad de participar mediante actividades artificiales, tales como festivales de comida, celebraciones de los países de habla inglesa, entre otros. Por el contrario, ACILE ofrece a los estudiantes un enfoque muy natural para la adquisición del lenguaje y la cultura. En este enfoque, la cultura es apreciada, valorada y reconocida más no impuesta a los estudiantes, y no se emplea o introduce solo momentáneamente. Por otra parte, la incorporación de las perspectivas multiculturales en el aula a través del ACILE permitiría a los estudiantes tener acceso a diversos escenarios, culturas y realidades que pertenecen a diferentes áreas de contenido, para enriquecer de esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje, y lograr que el nuevo conocimiento sea aplicable fácilmente en

incorporating multicultural perspectives in the classroom with CLIL would allow students access to diverse scenarios, cultures and realities that belong to different content areas, thereby enriching the teaching and learning process, making the new knowledge readily applicable in their lives. Rodriguez-Bonces (2011) highlights that students will better understand new concepts if they can relate them to their immediate reality and context. Considering that Colombia is multicultural and diverse, offering a wide spectrum to assume a cultural position in regards to one's own perception and the foreign language; a CLIL approach would be used to promote understanding and awareness through language-enhanced methodologies. (Rodriguez Bonces, 2012)

Challenges that lie ahead

As an innovative and flexible approach to learning this endeavors the incorporation of a variety of approaches, methods and curriculum models adapted to meet needs of the learners within language diversity, and intercultural awareness. “Although CLIL varies as far as being described or implemented, it is an approach that can be easily adapted to current educational and bilingual programs in Colombia.” (McDougald, 2009, p. 47) It is important to highlight that a CLIL approach depends on a range of situational and contextual variables. In this way it is crucial that teachers raise understanding about CLIL pedagogies and basic requirements. Coyle, Hood and Marsh (2010) state that underlying fundamental principles and effective classroom practice must contribute to creating a framework for assuring quality in diverse contexts if both teachers and learners are to share motivating experiences. Even though CLIL is flexible and has an array of curricular variations, making this a reality in Colombia could be a challenge due to many different variables. For starters, both in-service and pre-service teachers need to be trained. Initial teacher training programs should include courses and/or modules on CLIL, taking into consideration the different educational and curricular models that exist throughout Colombia. (McDougald, 2009) Furthermore, Rodriguez, (2011) mentions that there are four main areas in which stakeholders need to consider in order for CLIL to “suit the Colombian scenario” (p. 85) which are (1) language learning approach, (2) teacher training, (3) materials and (4) cultural and intercultural competence.



sus vidas. Rodríguez-Bonces (2011) resalta que los estudiantes entienden mejor los nuevos conceptos si pueden relacionarlos con su realidad y contexto inmediatos. Teniendo en cuenta que Colombia es un país multicultural y diverso, que ofrece oportunidades de asumir una posición cultural con respecto a su propia percepción y a la lengua extranjera, se utilizaría un enfoque AICLE con el fin de promover la comprensión y el conocimiento por medio de metodologías mejoradas para el aprendizaje de la lengua. (Rodríguez Bonces, 2012).

Desafíos que quedan por delante

Un enfoque innovador y flexible para el aprendizaje incorpora una variedad de enfoques, métodos y modelos curriculares adaptados a las necesidades de los estudiantes dentro de la diversidad de lenguas y la conciencia intercultural. “Aunque ACILE varía en la medida en lo que se describe o se implementa, es un enfoque que puede ser fácilmente adaptado a los programas educativos y bilingües actuales en Colombia” (McDougald, 2009, p. 47). Es importante destacar que un enfoque AICLE depende de una serie de variables situacionales y contextuales. De esta manera, es crucial que los profesores incrementen la comprensión de las pedagogías AICLE y sus requerimientos básicos. Coyle, Hood y Marsh (2010) afirman que los principios fundamentales subyacentes y la práctica eficaz en el aula deben contribuir a crear un marco para asegurar la calidad en diversos contextos, si tanto los profesores como los estudiantes pueden compartir experiencias motivadoras. A pesar de que AICLE es flexible y tiene una serie de variaciones curriculares, hacer de esta una realidad en Colombia podría ser un reto debido a muchas variables diferentes. Para empezar, tanto los docentes en servicio como los docentes en formación necesitan ser entrenados. Los programas de formación inicial de docentes deben incluir cursos o módulos sobre AICLE, que tengan en cuenta los diferentes modelos educativos y curriculares que existen en Colombia. (McDougald, 2009). Por otra parte, Rodríguez, (2011) menciona que hay cuatro áreas principales que los interesados deben tener en cuenta con el fin de que AICLE pueda “adaptarse al escenario Colombiano” (p. 85), a saber: (1) el enfoque de aprendizaje de idiomas, (2) la formación de docentes, (3) los materiales y (4) la competencia cultural e intercultural.

Final thoughts

Now, an ideal classroom is a place in which students truly enjoy studying and learning a particular subject through a second language instead of seeing the activity as a difficult, stressful or at times unachievable goal or challenge, in which students cannot easily see a real connection to their lives. The overall goal is to ensure that students are able to see that English can be used as a vehicle to acquire knowledge on a subject matter as well as a tool for communication outside the classroom, thereby allowing them to achieve both personal and professional goals.

However with joint research endeavors, the application of CLIL is possible in “...situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language” in Colombia. (Marsh, 2002). It is an excellent approach to education that aids in solving some of the problems that both teachers and students are currently experiencing at different levels of education as it provides a series of benefits to the teaching and



Reflexiones finales

Un aula ideal es un lugar en el que los estudiantes realmente disfrutan el estudio y el aprendizaje de un tema en particular por medio de una segunda lengua en lugar de ver la actividad como difícil, estresante o a veces como un desafío no alcanzable, en el que los estudiantes no pueden ver fácilmente una conexión real para sus vidas. El objetivo general es garantizar que los estudiantes sean capaces de ver que el inglés se puede utilizar como un vehículo para adquirir conocimientos sobre una materia, así como una herramienta para la comunicación fuera de las aulas, lo que les permite alcanzar metas tanto personales como profesionales.

Sin embargo, de acuerdo con los esfuerzos conjuntos de investigación, la aplicación de AICLE es posible en "... situaciones en donde las asignaturas o parte de estas, se enseñen a través de una lengua extranjera con objetivos de doble enfoque, principalmente, el aprendizaje de los contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera" en Colombia. (Marsh, 2002). Este es un excelente enfoque educativo que ayuda a resolver algunos de los problemas que tanto los profesores como los estudiantes están actualmente experimentando en los diferentes niveles del sistema educativo, ya que proporciona una serie de beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como resultado de algunas de sus características básicas; (a) flexibilidad, (b) autenticidad, (c) el andamiaje para el aprendizaje y (d) el establecimiento de objetivos claros. AICLE promueve un ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor y provee lecciones más auténticas, ya que son centradas en el estudiante.

Si se lograra una incorporación exitosa de AICLE, los estudiantes se convertirían en ciudadanos multilingües, se cerraría la larga brecha permanente entre el lenguaje y el contenido, sería accesible el aumento de la prosperidad, lo cual permitiría que más colombianos tuvieran un mayor acceso a la sociedad del conocimiento globalizado, solo para nombrar algunas de las ventajas. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) no constituye una solución rápida para nuestro sistema educativo, sin embargo, es un nuevo enfoque para el aprendizaje en general, que brinda a los estudiantes una buena oportunidad de convertirse en ciudadanos del siglo XXI, de modo que puedan 'pensar de manera global' y 'actuar de manera local'. **RM**

learning process as a result of some of its core features; (a) flexibility, (b) authenticity, (c) scaffolded learning and (d) clear goal-setting.

CLIL fosters a safe and enriching learning environment and makes lessons more authentic since they are learner-centered.

If success is achieved with CLIL, students would become multilingual citizens, the long standing gap between language and content would be filled, increased prosperity would be accessible, allowing more Colombians access to the ever expanding globalized knowledge society just to name a few. Content and Language Integrated Learning is not a quick fix for our educational system, however it is a fresh approach to learning overall, giving learners a fair share at becoming a 21st century citizen, where they can 'think globally' and 'act locally'. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>

Fomentar el aprendizaje autodirigido por medio del uso de materiales de **auto-acceso** en un ambiente bilingüe

Fostering Self-Directed Learners through
CLIL Self-Access Materials Usage



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-11/articulos/6](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/6)

La educación en el siglo XXI está influenciada por las múltiples exigencias del mundo actual en términos de comunicación efectiva, habilidades propias de cada disciplina y manejo apropiado de la tecnología. Por esto, la comunidad educativa en general debe ser consciente del desafío actual para educar: preparar estudiantes para afrontar los requerimientos del siglo XXI, mediante el desarrollo y el fortalecimiento permanentes de habilidades de aprendizaje que les permitan ser parte de una sociedad globalizada y multilingüe. Observando este panorama, algunas instituciones educativas colombianas han optado por manejar un enfoque pedagógico bilingüe que usa el idioma inglés como vehículo para enseñar diversas asignaturas.

Education in the 21st century is permeated by the changing and rapid world demands in terms of effective communication, specific content skills and technology. Therefore, educators, institutions and academic professionals need to be aware of the current challenge for education: preparing learners for facing these current world requirements by enhancing and developing lifelong learning skills for a globalized multilingual society. Observing this panorama, some Colombian schools have taken a bilingual approach to education, using English as the vehicular language of instruction. In that way, learners need to be skilled not only in the target language, but also in the specific abilities of each content area developed.



**Maribel
Camacho Gacha**

Profesora y coordinadora en la sección de bilingüismo en primaria en el Liceo Católico Campestre de la ciudad de Bogotá, Colombia/ Elementary teacher and coordinator for the bilingual section in Liceo Católico Campestre, Bogotá, Colombia.

naturas. Por esto, es imperativo crear estrategias que fomenten en los estudiantes el desarrollo de habilidades en una lengua extranjera, el uso de la tecnología y en las competencias específicas de cada asignatura implementada en la institución educativa.

Como docente de Ciencias Sociales, por más de dos años, en el Liceo Católico Campestre (institución bilingüe), descubrí que uno de los desafíos al momento de enseñar la asignatura por medio de la lengua inglesa fue la dificultad que tenían los estudiantes de grado quinto para expresar en inglés sus opiniones e ideas, en discusiones generales de clase, sobre temas relacionados con los contenidos de la materia. Durante las clases, los participantes practicaban vocabulario específico sobre temas de las ciencias sociales, pero ellos no estructuraban argumentos coherentes y cohesivos acordes a su nivel con dicho vocabulario. Así mismo, observé que los estudiantes eran dependientes de los docentes y por esto ellos nos practicaban sus habilidades orales en casa de forma autodirigida.

Con base en las necesidades y desafíos descritos, este proyecto de investigación nació con el fin de identificar hasta qué punto el uso de Materiales de auto-acceso de Ciencias Sociales incrementa la comunicación oral interpersonal entre aprendices de segunda lengua de quinto grado, ubicados en un contexto de aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (AICLE/CLIL). Este estudio se enfocó en el uso de la herramienta Web 2.0 VOKI™ (plataforma virtual para crear avatares y grabar las voces de los usuarios de manera individual) para fomentar la comunicación oral en el idioma inglés.

Desarrollo de un marco teórico que resalta la comunicación oral interpersonal, el enfoque pedagógico AICLE y los Materiales de auto-acceso.

La comunicación interpersonal

Esta es definida como una serie de “transacciones selectivas, sistémicas, únicas y procesuales que permiten a las personas reflexionar y construir conocimiento individual y así crear significados compartidos” (Wood, 2010, p. 21). Fomentar la comunicación interpersonal llevaría a los estu-

As a Social Studies teacher at Liceo Católico Campestre (bilingual institution), I discovered that one of the challenges when teaching the subject through English language was that Fifth graders had difficulty expressing their opinions and thoughts in a whole-class discussion about social studies topics. During the classes, participants practiced specific vocabulary related to Social Studies, but they were not able to structure a coherent and cohesive argument with that vocabulary. Additionally, it was observed that these learners were teacher-dependent and did not rehearse English oral communication on their own.

Considering the situations and needs presented above, the study focused on the improvement of interpersonal communication by using Social Studies Self-Access Materials (SAM).

Although there are various studies Zorro et al., 2005; Otto, 2005; an Rojas, 2005 and Gutierrez (2005) that have all looked at the use of SAMs and self-directed learning through the use of Interactive Multimedia (IMM) and through the implementation of web 2.0 tools; this study focused on using a web 2.0 tool (VOKI) immersed in a CLIL environment in order to foster English oral communication.

Theoretical Considerations underlying oral communication and Self-Access Materials (SAMs)

Interpersonal communication can be defined as “a selective, systemic, unique, processual (ongoing process) transaction that allow people to reflect and build personal knowledge of one another and create shared meanings” (Wood, 2010, p.21). Fostering interpersonal communication led the learners in question to be able to participate in ongoing message transactions that allowed them to state their opinions and insights, all the while sharing and building knowledge of a specific academic topic. As a result of motivating learners to be engaged in interpersonal communication in class, they are more likely to increase their learning, motivation and satisfaction with the course (Myers & Bryant, 2002 cited in Wood, 2010).

The CLIL Approach

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach where both language

diantes de grado quinto a ser capaces de participar en discusiones de clase que les permitiría expresar sus ideas, opiniones y concepciones sobre temáticas específicas para compartir saberes y construir uno colectivo.

El enfoque AICLE/CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL) o su nombre en español: Aprendizaje Integrado de contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE), es un enfoque pedagógico en el cual la segunda lengua y el contenido específico de una asignatura necesita ser desarrollado de forma convergente y articulada. Este enfoque involucra educación, investigación e innovación que son procesos esenciales para las exigencias del siglo XXI. En esta medida, AICLE se convierte en una nueva forma de educación donde: los estudiantes son partícipes en su proceso de aprendizaje; el proceso de investigación y las habilidades de pensamiento crítico son los medios para desarrollar actividades de resolución de problemas; y los docentes son facilitadores para empoderar a los estudiantes en su proceso educativo (Coyle, et al., 2010).

El material de Auto-Acceso

El enfoque de aprendizaje de la lengua *Self-Access Language Learning* (Cotterall & Reinders, 2001) enmarca las estrategias y recursos para el diseño e implementación de los Materiales de auto-acceso (Self-Access Material) de Ciencias Sociales. Estos materiales son recursos que guían a los estudiantes para desarrollar y fortalecer su autonomía y habilidades para la vida que les permitan ser estudiantes que aprendan de forma autodirigida con sus propias metas y objetivos académicos, y en su propio ritmo de aprendizaje. Los Materiales de auto-acceso desarrollados para esta investigación se encuentran en la página virtual www.socialstudieslcc2014.jimdo.co.

Metodología

Los participantes

La investigación se llevó a cabo con doce estudiantes de grado quinto entre 10 y 12 años de edad. De acuerdo con el Marco Común Europeo y al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la mayoría de los estudiantes se encuentran en nivel A2. Los estudiantes pertenecen a un estrato socioeconómico 3 o 4 en la ciudad de Bogotá, Colombia. Estos participantes son capaces de usar el



and content need to be developed in a convergent way. This approach involves education, research and innovation, essential processes for the twenty-first century demands. Thus, CLIL becomes a new form of education where: learners are active participants in their learning development; process of inquiry and other critical thinking skills are the means to develop problem-solving tasks; and teachers are facilitators in order to empower the learners (Coyle, et al., 2010).

Self-Access Material

Self-Access Language Learning approach (SALL) frames the strategies and resources used throughout the social studies SAMs for this research project. According to Cotterall and Reinders (2001), SALL is a language approach which fosters and encourages life-long learners' autonomy by the use of different strategies guided by teachers in and outside of the content language classroom which allow learners to pursue their own goals and interests. The authors go on to state that a Self-Access Center (SAC) consists of a number of resources in the form of materials and support located in a specific virtual or physical place (Cotterall & Reinders, 2001). In that sense, it was necessary to create a virtual SAC (www.socialstudieslcc2014.jimdo.co) that hosted the Self-Access Materials as an important part of this study. Self-Access Material is a fundamental element within the SAC, in that it creates a path to foster and promote learners' independence through the accomplishment and awareness of the tasks and activities presented throughout the SAMs.

Methodology

Participants

Twelve fifth-grade students aged 10-12 years old. According to the Colombian Ministry of Nation-

idioma inglés para expresar sus ideas y pensamientos sobre la vida cotidiana, mantener una conversación simple sobre información personal y temas familiares para ellos. Sin embargo, ellos frecuentemente piden repetición o clarificación de algunas frases en la segunda lengua. Además, son capaces de reconocer una gran variedad de vocabulario específico relacionado con las ciencias sociales, sin embargo, carecen de expresiones orales que les permita transmitir acuerdo, desacuerdo, sugerencias y quejas que son cruciales y relevantes para el desarrollo de la comunicación oral en la clase de sociales en inglés. Dichas expresiones son utilizadas de forma constante cuando los estudiantes están inmersos en actividades de discusión.

Procedimiento

La implementación e intervención pedagógica duró ocho semanas en las que se utilizaron cinco instrumentos de recolección de información simultáneamente y de manera repetitiva a lo largo del proceso (Tabla 1). Para lograr los objetivos y dar respuesta a la pregunta de investigación, una serie de pasos y procedimientos fueron establecidos en un plan de acción detallado y sistemático. Finalmente, la información recolectada de naturaleza cuantitativa y cualitativa fue analizada bajo los enfoques de Estadística Descriptiva (Descriptive Statistics) y Teoría Fundamentada (Grounded Theory Approach).

al Education (MEN) and the Common European Framework, most of the learners are in A2 level. They belong to the upper-middle socioeconomic level in Bogota, Colombia. These participants are able to express their ideas and thoughts about daily life in the target language, maintain a simple conversation about personal information and known topics, but they often ask for clarification, repetition, or rephrasing. They can also state their viewpoints about Social Studies topics by using isolated vocabulary because they lack expressions to convey agreement, disagreement, partial agreement, complaints, and suggestions that are relevant and crucial in the development of oral communication in the social studies class. These expressions are constantly used when fifth-graders are engaged in classroom discussions.

Procedures

The implementation of this study lasted for eight weeks where five data collection tools were used simultaneously and repeatedly throughout the process (see Table 1) to strengthen the validity in the study. In order to achieve the goals and the research question proposed in this research project, some steps and procedures inside an action plan were carried out. Finally, quantitative and qualitative data was gathered in order to be analyzed under Descriptive Statistics approach and the Grounded Theory approach.

Data Collection Source	Nature of data	Data analysis Method
Strengths and weaknesses: Open-ended questionnaire. Self-access Materials 1, 2, 3, & 4 (SAMs) activities completed by learners:	Qualitative	Grounded theory
Three Behavioral and Attitudinal Opened item questionnaires	Quantitative	Statistical analysis: descriptive statistics
Questionnaire / Perceptions on SAMs in acquiring content Teacher's journal Rubrics for VOKI and for Whole-class discussion task Audio recordings & Transcriptions	Qualitative	Grounded theory

Tabla 1 Instrumentos de recolección de la información

Como el objetivo general de este estudio es el mejorar la comunicación oral en inglés a través del uso de los materiales de auto-acceso en la materia de sociales, fue necesario analizar los datos cuantitativos recogidos de los cuatro cuestionarios de auto evaluación. Las preguntas allí consignadas pretendían descubrir el progreso o retroceso de los estudiantes en lo referente al aprendizaje auto dirigido y el uso de la estrategia de materiales de auto-acceso.

La tabla 1 muestra los resultados estadísticos generales, los cuales permiten ver que, a través de las percepciones de los estudiantes, su propio aprendizaje en el área de sociales, el uso de materiales de Auto-Acceso y las habilidades de comunicación oral mejoraron positivamente.

Después de interpretar los datos cuantitativos, se analizaron las cinco fuentes cualitativas siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada (Grounded Theory Approach). Para poder llevar a cabo este proceso, se utilizó la codificación (Corbin & Strauss, 1990), la cual se compone de tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva. Este proceso guió la interpretación con el fin de crear teorías desde los datos (p.7). A continuación se presentan las categorías emergentes de este proceso.

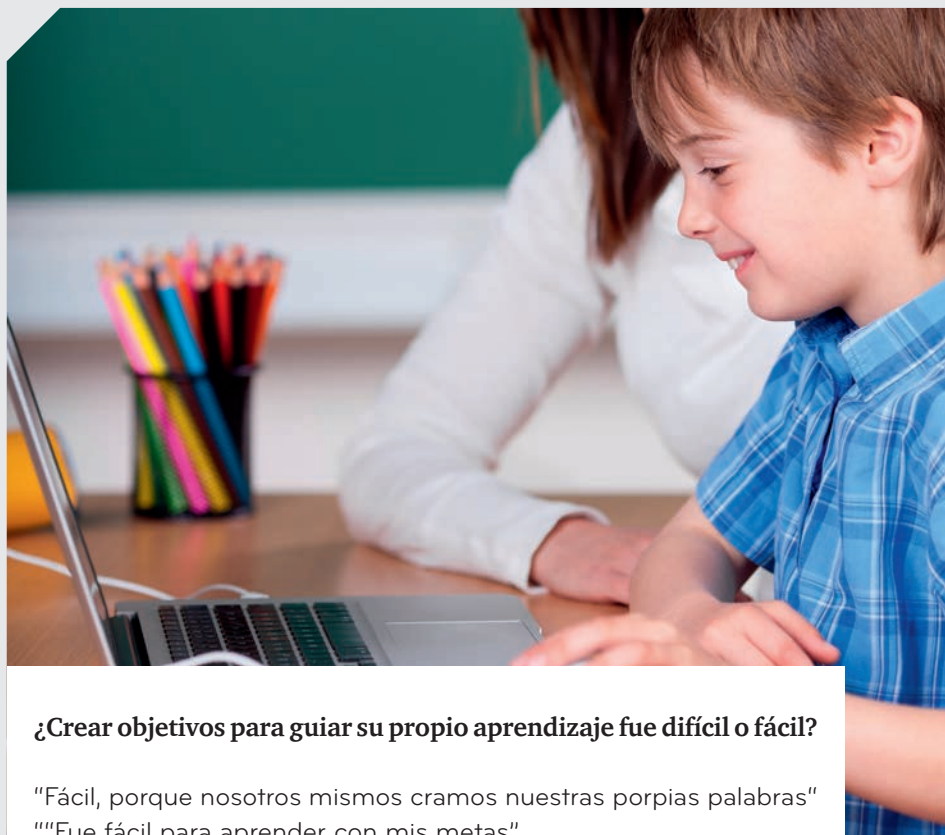
Resultados

El incremento del aprendizaje autodirigido

Esta categoría se evidencia en la forma como los estudiantes desarrollaron las actividades presentadas a lo largo del estudio. Los estudiantes de grado quinto estuvieron trabajando en los Materiales de auto-acceso de forma autónoma, desde su casa, con soporte en línea, dentro de su propio ritmo de aprendizaje y tiempo de estudio, para aprender y practicar como comunicarse de forma oral y efectiva en discusiones relacionadas con las ciencias sociales haciendo uso de la lengua inglesa. El uso de las TIC, específicamente la herramienta Web 2.0 VOKI™, impulsa a los estudiantes a planear, monitorear su trabajo, y autoevaluar su proceso de aprendizaje. Estas estrategias de aprendizaje fueron adquiridas por los estudiantes mediante el uso de objetivos académicos individuales, desarrollo de autoevaluaciones para revisar su desempeño académico, y el uso de VOKI™ para fortalecer su expresión oral en la segunda lengua.

As the overall objective of the study is to increase oral communication in English through the use of Social Studies SAMs, it was necessary to analyze the quantitative data gathered from the four self-assessment questionnaires. These questions aimed at discovering the learners' progression or regression regarding self-directed learning and the use of the SAM strategy. Figure 1 (Quantitative Analysis Summary) depicts the overall statistical results which show that fifth-graders' perceptions of their own learning, in terms of Social Studies SAM usage and Oral communication skills, positively increased throughout the four SAMs.

After interpreting the quantitative data, the five qualitative data sources were analyzed under the Grounded Theory Approach. In order to carry out such procedure, *coding* emerged as an analytical process (Corbin & Strauss, 1990) which is composed of three types of coding: open, axial and selective that guided the interpretation in order to build theories from data (pg.7).



¿Crear objetivos para guiar su propio aprendizaje fue difícil o fácil?

"Fácil, porque nosotros mismos creamos nuestras propias palabras"
 "Fue fácil para aprender con mis metas"

(Taken from the questionnaire - Perceptions on SAMs in acquiring content administered at the end of the fourth SAM)

Materiales de auto-acceso (Self-Access Materials)

Los Materiales de auto-acceso fueron una estrategia clave para iniciar a los estudiantes de grado quinto a ser aprendices autodirigidos a lo largo de su proceso académico. Cotterall y Reinders (2001) argumentan que estos materiales brindan facilidades a los estudiantes para que persigan sus propios objetivos académicos y sus intereses mientras van acomodando diferencias individuales tales como ritmos y estilos de aprendizajes. En esta medida, los participantes fueron conscientes de la importancia de establecer sus metas personales a nivel académico y la responsabilidad que ellos tienen con su propio proceso de aprendizaje.

¿Te sentiste cómodo haciendo la actividad solo? (Taken from Behavioral and Attitudinal questionnaire after the development of SAM1, SAM2 and SAM3)

“Sí, porque nadie me interrumpió” (student #1)

“Sí, porque con otro compañero me hubiera demorado mucho” (Student #12)

“Sí, porque me concentraba mucho mejor en mi casa” (Student #5)

Do you like the way you are learning English Expressions and Socials studies topics? (Taken from behavioral and Attitudinal questionnaire after development of SAM3)

“Si, porque me sentí independiente haciendo las actividades” (Student #3)

Las discusiones en clase

Este estudio examinó cómo los Materiales de auto-acceso podían incrementar la comunicación oral entre estudiantes de grado quinto, aprendices de la lengua inglesa dentro de la clase de Ciencias Sociales dictada en inglés. Los resultados obtenidos en este estudio tienen un impacto positivo tanto en los participantes como en la comunidad académica en general donde se llevó a cabo la investigación. Principalmente, los estudiantes comprendieron la importancia de ser responsables de su propio proceso de aprendizaje, y de las múltiples estrategias que ellos pueden utilizar para mejorar sus habilidades y conocimiento y así llegar a ser futuros aprendices expertos (Rubin, 2004). Adicional-

Results

Increasing Self-Directed Learning

‘Increasing Self-Directed Learning’ is evidenced in the way learners developed the tasks presented throughout the research project. Fifth-graders were working on the SAMs mainly by themselves at home with online support and guidance, at their own pace and time management, to learn and practice how to communicate orally in whole-class discussion tasks. The use of an ICT tool to encourage them to self-plan, self-monitor and self-evaluate their learning process and progress was acquired by participants through the use of S.M.A.R.T. goal setting, developing self-assessment to assess their learning performance, and the use of VOKI™ as a tool to enhance their oral expression in the target language.

Self-Access Materials

Self-Access materials played an important role in fifth-graders performance in becoming self-directed due to the fact that this strategy “...provides facilities which allow learners to pursue their own goals and interests while accommodating individual differences in learning style, level and pace of learning” (Cotterall & Reinders, 2001). Thus, learners raised awareness of setting their own goals and the responsibility they have on their own learning process.

Class Discussions

The study examined how SAMs could increase oral communication among fifth-grade ELL in a Social Studies class. The results and findings gained in this study have a positive impact on the participants and on the school community where the study took place. Firstly, learners raised awareness of the importance of being responsible for their own learning process and the multiple tools and strategies they can use for improving their knowledge and for being a future expert language learner (Rubin, 2004). Additionally, students learnt the importance and the way of using online speaking avatars such as VOKI™ to rehearse oral communication in English Language and self-assess their oral production.

Self-Access Materials (SAMs) were perceived by learners as a positive strategy to learn oral communication for whole-class discussion tasks independently, especially without having a teacher-centered class, and with the support of technology for

mente, los estudiantes aprendieron la importancia y la forma de usar avatares que hablan tales como VOKI™ para practicar y perfeccionar su comunicación oral en inglés y su autoevaluación respecto a dicha producción oral.

Los estudiantes percibieron los materiales de auto-acceso como una estrategia positiva para aprender a participar en discusiones de clase por medio del idioma extranjero de forma independiente, sin necesidad de la orientación del docente de forma presencial y con la ayuda de la tecnología, para descubrir nuevas y atractivas formas de comprender el mundo. Las habilidades tecnológicas también fueron fortalecidas en los estudiantes mediante el desarrollo de los materiales de auto-acceso.

Además, estos Materiales de auto-acceso son una estrategia pertinente para fomentar el proceso de acompañamiento y andamiaje del docente con sus estudiantes, ya que la plataforma virtual exige a los diseñadores (maestros) crear una serie de oportunidades de aprendizaje que guíen y fortalezcan el aprendizaje independiente de los estudiantes para que tengan mejor desempeño en una habilidad específica. Este estudio también encontró que el uso del enfoque pedagógico AICLE/CLIL en la clase de Ciencias Sociales puede fortalecer las habilidades cognitivas de los estudiantes en términos de competencias para la lengua extranjera y habilidades para la disciplina específica de forma simultánea y articulada.

Finalmente, este estudio puede tener un impacto positivo en la comunidad educativa local, específicamente en las instituciones de carácter bilingüe donde el idioma Inglés y las áreas de contenido necesitan ser articuladas para obtener mejores desempeños académicos de los estudiantes. Los Materiales de auto-acceso para ambientes bilingües ofrecen a las instituciones una forma innovadora de articular contenido y lengua extranjera para alcanzar las habilidades de esta nueva era de conocimiento descrita por Coyle (Coyle, et al. 2010, p.9), en la cual los estudiantes deben tener capacidades en: aprendizaje autodirigido, manejo de TIC, y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para ser parte de los ciudadanos plurilingües en sociedades multilingües (Coyle, et al. p 157). **RM**

discovering new and fun ways of understanding the world. Technological skills were also fostered by learners throughout the development of SAMs.

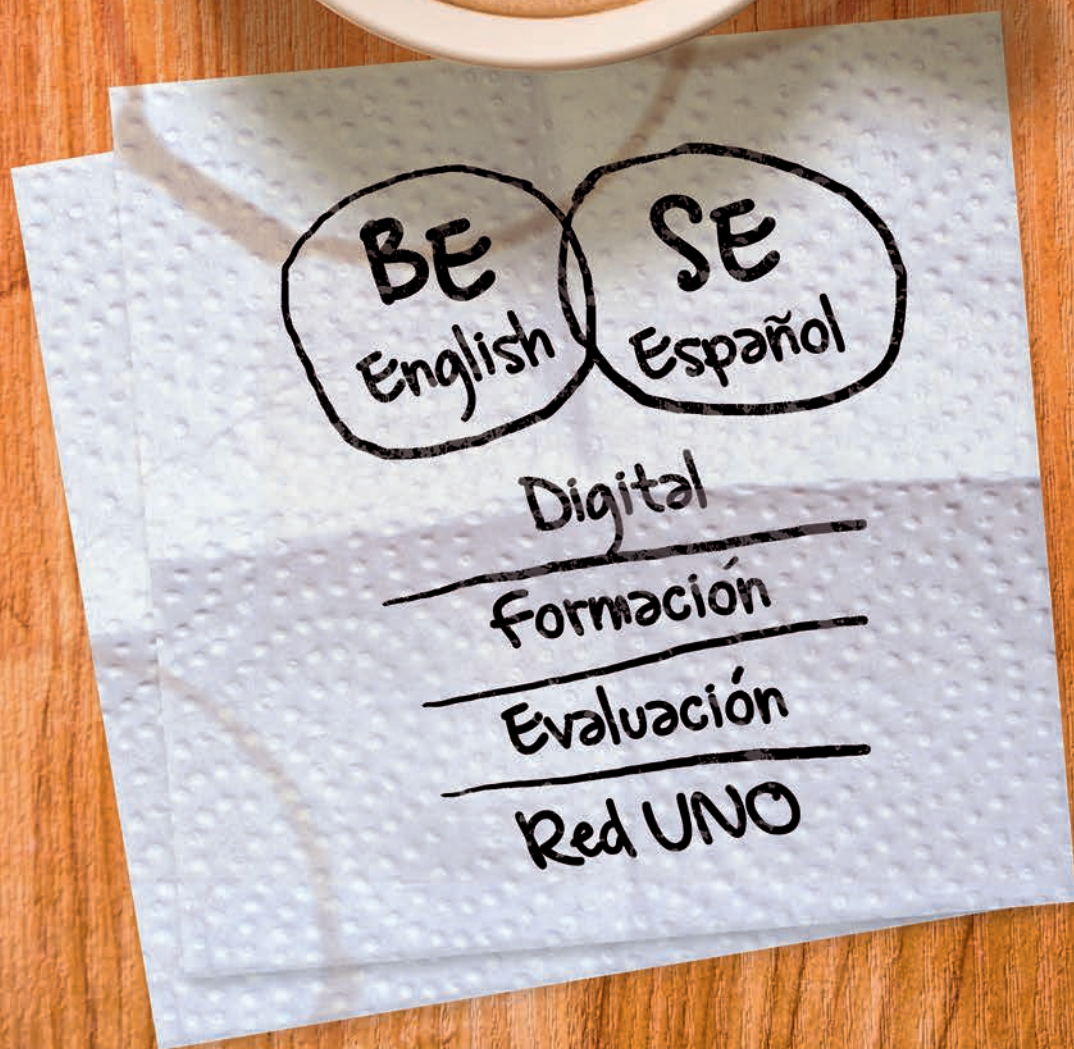
Furthermore, SAMs serve as a pertinent strategy to foster scaffolding, due to the fact that the virtual platform demands designers to use a set of characteristics that provide facilities for learners and learning. The study also found that using a CLIL approach in the Social Studies class can foster learners' cognitive skills in terms of target language and content language simultaneously.

Finally, this study can have positive impact in the local educational community, specifically in bilingual institutions where English and content areas need to be articulated to elicit learners' improved performance. CLIL SAMs offer schools an innovative way to articulate the target language and content in order to develop learners' cognitive skills simultaneously required for the new Knowledge Age described by Coyle et al. (2010, p. 9), such skills refer to: self-directed learning, technological capacities, high cognitive demands in terms of language and content for being plurilingual citizens in multilingual societies (Coyle, et al. p. 157). **RM**

BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>





 <http://www.sistemauno.com/co/index.html>

 <https://www.facebook.com/UNOiColombia>

 <https://twitter.com/UNOiColombia>

UDLAP®



Discovery
EDUCATION

CAMBRIDGE ESOL



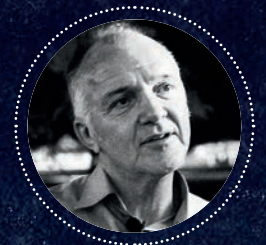
LEXIUM
Learning Power

AVANIA
Asociación Educativa

¿Qué entendemos por "hablar inglés"?

What do we mean by "Speak English"?

Do you speak
English?
 Yes
 No



Paul Seligson

Autor y formador de
docentes en la enseñanza
del inglés / ELT author
and teacher trainer

Tanto profesores como estudiantes necesitan tener claro lo que se entiende por "hablar inglés". Si usted le pregunta a la mayoría de los estudiantes de secundaria: ¿Puede hablar inglés?, dirán No. Algunos incluso dirán *No, no puedo* o *Solo un poco*. Esto es casi contradictorio. Lo que quieren decir es *Sí, entiendo lo que quiere decir, pero no, no puedo hablar inglés como un hablante nativo, o No puedo decir en inglés lo que me gustaría*. Sin embargo, es obvio que entienden y pueden hablar algo. Lo que deberían decir es algo así como *Sí, pero solo he estudiado un poco* o *No he tenido la suficiente práctica todavía*, etc.

Both teachers and students need to be clear about what we mean by 'speak English'. If you ask most secondary school students: Can you speak English?, they'll say No. Some will even say *No, I can't* or *Only a little*. This is almost contradictory. What they mean is *Yes, I understand what you mean but no, I can't speak English like a native speaker, or I can't say in English what I'd like to*. Nevertheless, they obviously do understand and can speak some English. What they should be saying is something like *Yes, but I've only studied a little* or *I haven't had enough practice yet*, etc.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/7>

1

Definir claramente nuestros objetivos a los estudiantes

Si los estudiantes logran todo lo que esperamos de ellos en el tiempo disponible y pasan los exámenes, debe emerger un sentimiento positivo al respecto, aunque muchos no lo hacen. ¿Usted y sus estudiantes saben lo que se espera que ellos conozcan y sean capaces de hacer / decir al final de cada año académico? ¿Saben por qué se le está o no poniendo mayor énfasis al habla?

Necesitamos:

- * dar claridad a los objetivos de nuestros cursos, por ejemplo, explicando y revisando regularmente en la lengua materna.
- * definir el objetivo de lo que los estudiantes deben saber de un año a otro en lugar de dejarlos adivinar. De otra manera, ¿cómo podrían ponerse al día los estudiantes que están atrasados o han perdido clases?
- * tener también, y es lo ideal, un objetivo claro en cada lección e informar a los estudiantes lo que ellos van a aprender.

2

Establecer metas realistas

Establecer la meta de llegar a hablar como un nativo en la escuela secundaria no es realista, pero muchos estudiantes no son conscientes de ello. La gran mayoría de los maestros no son nativos y su inglés no es “perfecto”, así que esto sería imposible de todos modos. Prácticamente ninguno de nosotros, por ejemplo, perderá jamás nuestro acento extranjero en otros idiomas. Sin embargo, estos mismos profesores no nativos son los usuarios y los hablantes de inglés competentes debido a que tienen la misma lengua materna de sus estudiantes, en muchos sentidos, también son los mejores modelos para que sus estudiantes aspiren a un objetivo a largo plazo.

Sea cual sea el nivel del profesor de inglés, los estudiantes tienen que saber:

- * lo que ellos serán capaces de decir y hacer.
- * el nivel que se espera de ellos.

a fin de que:

- * sean capaces de priorizar y fijarse metas realistas.
- * se sientan satisfechos cuando las alcancen.

Define our objectives to students clearly

1

If students achieve all that we ask of them in the time available and pass the exams, they should emerge feeling positive about it, yet many don't. Do you and your students know what they're expected to know and be able to do/say at the end of each academic year? Do they know why you are/aren't placing so much emphasis on speaking?

We need:

- * ... to make the aims of our courses very clear, e.g. by regularly explaining and reviewing in L1
- * ... to define the core of what students should know from one year to another rather than leaving them to guess. How else can students who get behind or have missed classes catch up?
- * ... ideally, to have a clear aim in each lesson too and tell students what they're going to learn each time.

Set realistic goals

2

To set speaking like a native speaker as a goal at secondary school is unrealistic, but many students aren't aware of that. The vast majority of teachers are non natives whose English isn't 'perfect' (whatever that means!), so this would be impossible anyway. Virtually none of us, for example, will ever lose our foreign accents in other languages. However, these same non-native teachers are competent users and speakers of English. Since they have the same L1 as their students, in many ways they're also the best models for their students to aspire to as a long-term goal.

Whatever the teacher's level of English, students have to know: ... what they're going to be able to say and do

- * ... the level expected of them in order to:
- * ... be able to prioritise and set themselves realistic goals ... feel satisfied when they achieve them .

Do yours?

'Knowing what they've done and have still got left to do each year helps the weaker students in particular to catch up. One way to do this is to define

Saber lo que han hecho y todavía les falta por hacer cada año ayuda a los estudiantes que tienen más dificultades en particular, a ponerse al día. Una forma de hacer esto es definir el plan de estudios temprano y con regularidad a los estudiantes. Muchos maestros se olvidan de hacer esto, pero entonces, ¿cómo saben los estudiantes lo que se espera de ellos o cómo están progresando?

Yo siempre trato de dar a mis estudiantes una lista, les pido que la tengan en clase y les explico que es lo que ellos tienen que aprender a entender, decir y responder, por ejemplo, en el primer año de la escuela secundaria. Es responsabilidad de ellos que lo aprendan de la mejor manera que puedan. Cada diagonal (/) representa una palabra o palabras que faltan y que los estudiantes tienen que recordar. A pesar de que suelen escribir las preguntas en su totalidad en otra hoja, siempre uso la LISTA en clase para motivarlos a memorizar las frases. Por lo regular, hacemos actividades en pareja con relación a la lista, por ejemplo:

- * un estudiante mira la lista y le pide a su compañero que responda las preguntas.
- * o recortamos la lista en forma de “tarjetas” que colocamos cara abajo sobre el escritorio o en un sobre.

Los estudiantes se turnan para tomar o sacar una tarjeta y cada uno le hace la pregunta correspondiente a su pareja.

Aunque los estudiantes con más dificultades, en última instancia, también tienen que trabajar en casa, por lo menos saben exactamente qué aprender y hacer. También les digo a los estudiantes cuál será el contenido de su examen oral. Si son capaces de resolver todas las preguntas, aprobarán el curso. Esto hace que sea:

- * más fácil para los estudiantes trabajar en lo que necesitan saber.
- * más probable que traten de aprenderlo.

Es relativamente fácil repasar su programa y producir una lista similar para cada una de sus clases.

Asegurarse de que los estudiantes sepan cuánto han progresado

3

Es vital para la motivación de cada estudiante y de todo el grupo inculcarles un sentido de progreso y

the syllabus early and regularly to students. Many teachers forget to do this, but otherwise, how do students know what's expected of them or how they're progressing?

I always try to give my students a list and I take them through it in class and telling them this is what they've got to learn to understand, say and answer, e.g. in the first year of secondary school. It's up to them to learn it as best they can. Each I represents a missing word or words which the students have to remember. Although they usually write the questions out in full on another sheet, we always use the SKELETON PROM PTS in class to encourage them to memorise the phrases. We do regular pairwork from the list, either with:

- * ... one student looking at the list and asking their partner the questions ... or the list cut up into 'cards' face down on the desk or in an envelope. Students take turns to draw a card and ask their partner the questions.

Although the weaker students ultimately have to work on it at home too, at least they know exactly what to learn and do.

I also tell students this will be the content of their oral exam. ~ If they can deal with all these questions, they'll pass the course. This makes it:

- * ... easier for students to work out what they need to know ... more likely that they will try to learn it.

It's relatively easy for you to look through your coursebook/syllabus and produce a similar list for each of your classes.

Make sure students know how well they're progressing

3

It's vital for individual and class motivation to instil a sense of progress and achievement. As students' knowledge of English increases, so too does the effort required to remember everything. Their progress becomes less measurable. Many students who may have been good at and/or keen on English as beginners often lose motivation as it gets harder and their adolescent minds wander. A lot of our time and effort needs to be spent trying to maintain enthusiasm and regularly 're-motivating'



logro. En la medida que los estudiantes incrementan su conocimiento del inglés, también necesitan esforzarse más para recordarlo todo, y su progreso se vuelve menos medible.

Muchos de los estudiantes que pudieron haber sido buenos o estar muy interesados en el inglés cuando eran principiantes a menudo pierden la motivación, ya que con el tiempo se les hace más difícil y sus mentes adolescentes se distraen. Debemos dedicar gran parte de nuestro tiempo y esfuerzo como maestros a tratar de mantener el entusiasmo de nuestros estudiantes y volverlos a motivar en forma regular.

Además de la elección de los materiales y temas pertinentes a su edad y sus intereses locales, esto implica:

- * establecer tareas y actividades a un nivel apropiado con un resultado concreto de manera que los estudiantes puedan ver lo que son capaces de hacer en inglés.
- * que usted aproveche cada oportunidad para elogiar y motivar.

Los estudiantes necesitan que se les diga que han hecho bien una actividad, incluso así solo sea pronunciar una palabra correctamente. Es fácil que se nos quede este aspecto por fuera de nuestra práctica de enseñanza a medida que pasa el tiempo. Tenemos que destacar el progreso de nuestros estudiantes, recordarles qué tanto han avanzado y cuánto saben en comparación con el año anterior.

4

Describir los criterios de los estudiantes para juzgar su propio desempeño

Debemos, por ejemplo:

- * utilizar la evaluación continua e informarles sus calificaciones.
- * proporcionarles una sencilla lista de tareas que pueden realizar, para que puedan marcar la casilla correspondiente y supervisar lo que pueden hacer (y verificar fácilmente si no lo pueden hacer). Esta puede ser una lista fotocopiable del trabajo de todo el año.

Cada vez que se pueda, el objetivo debe ser lograr que los estudiantes se sientan bien con lo que ellos saben en vez de que se sientan mal por lo que no saben. Siempre que tenga la oportunidad de les retroalimentación positiva. **RM**

students.

As well as choosing materials and topics relevant to their age and local interests, this involves:

- * ... setting tasks and activities at an appropriate level with a concrete outcome so students can see what they're able to do in English.
- * ... you taking every opportunity to praise and encourage.

Students need to be told that they've done an activity well, even if it's only pronouncing a word correctly. It's easy to let this aspect of our teaching slip as the terms go by. We need to emphasise progress, reminding students of how well they're progressing and how much they know compared to a year ago.

Provide criteria for students to judge their own performance

4

We should, for example:

- * ... Use ongoing assessment, tell them their marks and provide a simple checklist of tasks they can perform, for them to tick off and
- * monitor what they can do (and be able to revise easily if they can't). This can be a photocopiable list of the year's work.

Every time you can, make sure your students feel good with what they know instead of feeling bad for what they don't. Give them positive feedback as much as you can. **RM**





¿Cómo puede la tecnología contribuir al **aprendizaje de una lengua extranjera?**

How can technology help language learning?



Luke Baxter

Richmond's Digital Publisher. He taught in Argentina and founded an academy in Madrid. He went into publishing in 2005. Luke has an MA in Latin American Literature.

Todo cambia

La influencia de la tecnología en todos los aspectos de nuestras vidas es una de las grandes historias de nuestra era. Con “grandes” me refiero a “importantes”, no necesariamente a “fantásticas”. Todas las cosas que me parecían normales cuando era niño, son virtualmente impensables e inimaginables para mi hijo de 8 años de edad –no había computador, ni celular, mucho menos Internet e incluso por un par de años, lo horrendo para él, ¡no había televisor! La idea de usar mapas para navegar, enciclopedias para investigar o acordar una cita con alguien para

All Change

The influence of technology on all aspects of our lives is one of the great stories of our age. By “great” I mean “important”, not necessarily “fantastic”. All sorts of things that seemed entirely normal to me as a child are virtually unthinkable to my eight-year-old son — no computer, no mobile phone, no internet and even for a couple of years, the horrendous, for him, no television!! The concepts of using maps to navigate, encyclopaedias to answer questions, or arranging to meet someone at 9.30 on a Friday and having to be there at 9.30



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/8>

el viernes a las 9:30 y tener que estar ese viernes a las 9:30 porque usted no podía llamar a decirle que iba tarde es completamente extraño para él. Si yo le dijera a mi hijo que a su edad fui enviado a trabajar en las minas de carbón, no se mostraría tan incrédulo como se muestra con las historias que le cuento de mi tecnología de la era victoriana.

Ken Robinson **1** dijo que el salón de clase es el entorno que ha sido menos afectado por el impacto de la tecnología. Mientras los mundos del trabajo, las comunicaciones o el transporte han cambiado de manera irreconocible en los últimos 150 años, el paradigma de la educación, en muchos aspectos, se ha alterado solo un poco. Si un viajero en el tiempo de 1865 nos visitara hoy, el salón de clase de los colegios sería uno de los pocos lugares en los que se sentiría como en casa. Generalmente, los estudiantes de esa época estarían viendo, como ahora, un docente escribiendo en un tablero al frente de un grupo de estudiantes sentados en sus escritorios tomando notas en un cuaderno y con la maleta llena de libros.

Como título de este artículo yo he formulado una pregunta: “¿Cómo puede la tecnología contribuir al aprendizaje de una lengua extranjera?”. Con ella lo que quiero es explorar el papel de la tecnología en el aprendizaje más que en la enseñanza de la lengua, aunque nuestra área se denomine enseñanza de la lengua inglesa (ELT) y no aprendizaje de la lengua inglesa (ELL). Siempre hay preocupación, en cualquier sector, cuando se discute sobre el impacto de la tecnología, ya que a menudo es vista como algo “perjudicial”, porque se asocia con personas que pierden su trabajo y con oficios y profesiones tradicionales que salen perjudicados. Si usted sigue algún blog sobre enseñanza de la lengua inglesa (ELT) que trata acerca de la tecnología, en él encontrará comentarios que evidencian dicha preocupación en nuestro sector.

En mi opinión, la tecnología puede ayudar de manera significativa en ciertas etapas del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, pero mientras el principal objetivo del aprendizaje de las lenguas siga siendo la comunicación entre personas, el papel del docente siempre será clave —los computadores no son personas, los docentes sí lo son.

La prueba de Turing

Inesperadamente, la prueba de Turing ha hecho una importante aparición en películas en los últi-

on that Friday because you couldn't call to say that you were “running late”, are entirely alien to him. If I told him that I was sent down to work in the coal mines at his age, he would be no more disbelieving than he is of the tales I tell of my Victorian-era tech.

It has been argued by Ken Robinson **1** that the classroom is an environment that has been affected far less than others by the impact of technology. Where the worlds of work, communications or transport have unrecognisably changed over the past 150 years, the educational paradigm has, in many ways, altered little. If a time traveller from 1865 were to visit us today, a school classroom would be one of the few places where they would feel at home. They would still generally be seeing a teacher writing on a board in front of a class of children sitting at desks making notes on paper and with a bag full of books.

In the title of this piece, I have asked the question: “How can technology help language learning?” I want to explore technology in learning rather than in teaching even though our sector is known as ELT not ELL. It is always a worry, in any sector, when discussing the impact of technology that this technology is often described as “disruptive” because this often translates as people losing jobs as traditional ways of working are disrupted. If you follow any blogs about ELT that cover technology, you will often see comments that show this worry in our sector.

In my opinion, technology can significantly help certain stages of the process of learning a language but while the main objective of learning a language remains communication between people, the role of the teacher will always be key – computers are not people, teachers are.

The Turing Test

The Turing Test has unexpectedly made an important appearance in films over the past few months. The computing genius, Alan Turing, is played by Benedict Cumberbatch in *The Imitation Game* and his test provides the main plotline in the futuristic *Ex Machina*. The Turing Test is a test of Artificial Intelligence and consists simply of testing whether AI has reached the point where a computer can imitate a person so that someone communicating

1 Ken Robinson YouTube: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms

mos meses. El genio de la computadora, Alan Turing es caracterizado por Benedict Cumberbatch in “The Imitation Game” (El Juego de la Imitación) y su test ha proporcionado la trama principal de la película futurista Ex Machina. La prueba de Turing es una prueba de Inteligencia Artificial (IA) que consiste simplemente en probar si la IA ha alcanzado el punto en el que un computador puede imitar una persona, de tal manera que alguien que se comunique con un ordenador no se dé cuenta de que se está comunicando con una máquina.

Hasta ahora la mayoría de los expertos no creen que la prueba de Turing haya sido aprobada. Esto hace referencia a que, si usted quiere aprender Inglés para comunicarse con las personas, en algún punto usted va a necesitar comunicarse con al menos una persona, y probablemente lo mejor es que sea un docente cualificado.

Sin embargo, considero que la tecnología tiene un papel en el aprendizaje de las lenguas, y este será perjudicial en algunos sentidos, por ejemplo, creo que el modelo de clase centrado en el profesor, anteriormente mencionado, se volverá cada vez más raro. Además, considero que la tecnología permitirá que las estructuras rígidas se rompan y así se logrará que el aula de clase de lengua se convierta en un ambiente genuinamente comunicativo como debería ser.

La práctica hace al maestro

En su libro *Outliers* **2**, Malcolm Gladwell sostiene que para dominar un campo, desde los deportes hasta la música o hasta la programación informática, una persona necesita invertir 10.000 horas de práctica. En términos del aprendizaje de la lengua, esto sería como estar inmerso en un idioma alrededor de un año y medio, que es probablemente el tiempo que alguien esperaría para alcanzar la fluidez si viviera en un país extranjero. Desafortunadamente, esto es igual a estudiar tres horas semanales por más de veinte años, lo que es típico en un curso de inglés.

Está claro que aunque una persona no quiera alcanzar el dominio de la lengua, tiene que practicar demasiado fuera del aula de clase para que realmente avance en su aprendizaje. La “tarea” no es obviamente un concepto nuevo, y su valor es ampliamente reconocido, pero la tecnología tiene la

with it does not realise they are communicating with a machine.

So far most experts do not think that the Turing Test has been passed. This means that, for now at least, if you want to learn English to communicate with people, you are, at some stage, going to have to communicate with at least one person and it is probably best that that person be a qualified teacher.

However I do think that technology does have a role in language learning and it will be disruptive in some senses, for example, I think that teacher/class model mentioned above, will become increasingly rare. I think that technology will allow that rigid structure to be broken up and allow the language classroom to become the genuinely communicative environment it should be.



Practice Makes Perfect

In his book *Outliers* **2**, Malcolm Gladwell argues that to gain mastery in any field, from sports to music to computer programming, a person needs to put in 10,000 hours worth of practice. In terms of language learning, this would mean being immersed in a language for a year and a half, which is probably how long you would expect in order to achieve fluency if you were living in a foreign country. But unfortunately, that equates to over

2 Malcom Gladwell, *Outliers: The Story of Success* (Little, Brown and Co. 2008)



habilidad de transformar la “tarea” en algo verdaderamente divertido, motivador, variado, personal, accesible, portable y rastreado.

Si la típica tarea de una clase de inglés consiste en completar una fotocopia a blanco y negro de una guía sobre gramática para ser entregada al docente y, posteriormente, calificada, realmente podemos imaginar cómo la tecnología puede transformar ese proceso.

Transformación

Pensemos cómo esa guía de gramática podría ser transformada. Si el mismo contenido fuera dado como un objeto digital, para empezar, ya no sería a blanco y negro. La presentación de la gramática puede ser animada y venir con formato de audio para hacerla más accesible y fácil de entender. La guía se puede entregar como una aplicación de un teléfono inteligente (Smart phone) o una tablet, en esta medida los estudiantes pueden acceder a ella desde cualquiera de estos dispositivos que usan todo el tiempo. Las actividades pueden dar puntajes automáticamente dándole al estudiante una retroalimentación inmediata de su progreso, lo cual es motivante.

Esta calificación automática también ayuda al docente, ya que no tendrá necesidad de estar calificando respuestas correctas e incorrectas, y de esta forma recibirá información importante sobre

twenty years studying at three hours per week, which would be typical for an English language course.

So it is clear that, even if a person does not want to achieve “mastery”, they need to put in a lot of practice outside class to really advance in their learning. Homework is obviously not a new concept, and its value is widely recognised, but technology has the ability to really transform “homework” by making it fun, motivating, varied, personal, accessible, portable and trackable.

If the typical ELT homework consisted of a black-and-white photocopy of a grammar worksheet that the student completed and handed in to their teacher to mark, we can readily imagine how technology can transform that process.

Transformation

Let’s think how that typical grammar worksheet can be transformed. If the same content is delivered as a digital object, it will no longer be black-and-white for a start. The grammar presentation can be animated and come with audio making it both more accessible easier to understand. The worksheet can be delivered as an app on a smart phone or a tablet so learners can access it from the devices that they carry with them at all times. The activities can score automatically giving the learner immediate feedback on their progress, which is motivating.

This automatic scoring does also mean that the teacher’s task of having to mark a series of right/wrong answers is no longer necessary while at the same time giving them useful information about their students’ progress. If these scores are fed into an online gradebook, teachers can easily assess how their students are getting on. They can recommend extra practice in a specific area to a specific student or decide whether the whole class needs to revise a language point as they have generally performed badly in a test of it.

The ability of technology to track a student’s scores leads into areas at the cutting edge of educational technology. Adaptive learning promises to automate the teacher’s process of assessment, recommendation and decision-making described above. An online platform that incorporates adap-

el progreso de sus estudiantes. Si estas calificaciones se introducen en un libro de notas en línea, los docentes fácilmente podrán evaluar cómo está el progreso y proceso de sus estudiantes. Podrían recomendar ejercicios de práctica extra de un área específica a estudiantes específicos, o decidir si todos los estudiantes de una clase necesitan revisar un punto específico sobre el idioma ya que en general han obtenido un resultado bajo en el examen.

La posibilidad que brinda la tecnología para hacer seguimiento de las calificaciones de los estudiantes lleva a las áreas a la vanguardia de la tecnología educativa. El aprendizaje adaptativo o flexible promete automatizar el proceso de evaluación, retroalimentación y toma de decisiones por parte del profesor lo cual fue descrito anteriormente. Una plataforma virtual que incorpore el aprendizaje adaptativo o flexible puede consolidar toda la información en el sistema, evaluar el desempeño de los estudiantes y recomendar una ruta de aprendizaje que se adecue a las necesidades del estudiante.

También, las puntuaciones registradas y con seguimiento son clave para otra área de la que se ha hablado mucho: ludificación. Nuestra actividad de gramática podría ser parte de un sistema de insignias, al completarlas el estudiante puede ganar una insignia de “I ♥ Grammar”. Otra opción es que los puntajes de los estudiantes estén vinculados con un tablero de líderes y el estudiante pueda aparecer como “Class Grammar star”. O la actividad podría desarrollarse dentro de una aventura donde los estudiantes necesitan obtener puntajes altos para abrir la puerta del cuarto del misterio.

Finalmente, el seguimiento está alcanzando un nivel superior, a través de tecnologías como Tin Can, en la que no sólo se registra la información de puntajes, también se registra lo que los estudiantes hacen en línea y fuera de línea. De esta forma, este programa no sólo nos registra si un estudiante obtuvo 66% en su actividad, sino también nos muestra si el estudiante ha visto un video. Así el profesor tendrá la posibilidad de revisar si sus estudiantes se tomaron la molestia de mirar su actividad de gramática.

¿Toda esta transformación es enteramente positiva? No en mi opinión. Me preocupa que el aprendizaje adaptativo aún no esté listo para las sutilezas del aprendizaje de la lengua, y el adoptarlo muy pronto podría llevar a que los materiales de la enseñanza del idioma inglés (ELT) sean creados con



tive learning can, by drawing on all the data in the system, assess a student’s performance and recommend a tailored learning path according to the student’s needs.

Trackable scores are also key to another area much talked about: gamification. Our grammar activity could come as part of a system of badges so that by completing it, a student can win an “I ♥ Grammar” badge. Or the scores could be linked to a class leaderboard and the student could appear as “Class grammar star”. Or the activity could be placed inside an adventure and students needed to get a high score in order to open the door to a mystery room.

Finally trackability is moving up a level, through technologies such as Tin Can, which not only tracks concrete data such as scores but also what students do on and offline. So it can tell not just whether a student has done an activity and scored 66% but also whether a student has watched a video. So a teacher would be able to check to see if their students had even bothered to look at our grammar activity.

base en la información que estos producen, en vez de ser creados por el valor que tienen en el aprendizaje de las lenguas. La ludificación podría hacer que el aprendizaje se vuelva frívolo y los estudiantes se enfoquen demasiado en los puntajes y premios y dejen de lado lo que ellos realmente están aprendiendo. Además, algunos aspectos del seguimiento pueden verse entrometidos y parecerse un poco al Gran Hermano.

Sin embargo, considero que con solo mirar una guía de gramática y sus diferentes transformaciones gracias a la tecnología, me hace sentir que hay formas en las que la tecnología verdaderamente puede enriquecer el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Obviamente, no son solo guías de gramática que se pueden transformar con el uso de la tecnología, los estudiantes pueden ampliar su conocimiento fuera del aula de clase en diferentes formas: tener un amigo extranjero en una red social y comunicarse con éste solamente en inglés, descargar una serie de podcasts en el idioma inglés para practicar por varias horas ejercicios de escucha desde su dispositivo, seguir un Youtuber que hable sobre sus pasatiempos favoritos, comprar libros de lectura digitales en inglés (ELT readers) para su tableta... **RM**

Is all of this transformation entirely positive? Not in my opinion. I worry that adaptive learning is not yet ready for the subtleties of learning a language and adopting it too early could lead to ELT materials being created on the basis of the data they produce rather than for their true value in learning the language. Gamification could lead to the learning process becoming overly frivolous and students focussing too much on scores and awards and not enough on what they are learning. And certain aspects of trackability can feel intrusive and a bit Big Brother.

However I think that just by looking at some of the ways a grammar worksheet could be transformed by technology makes me feel that there are ways that technology can truly enrich the language learning process. And obviously it is not just grammar worksheets that are transformed by technology, students can extend their learning outside class in so many ways: friend a foreigner on a social network and communicate only in English, download an English-language podcast series to have hours of listening practice in your pocket, follow a YouTuber who speaks about your favourite hobby, buy an interactive ELT reader for you tablet... **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>



La personalización de la lectura para el alumno de una lengua extranjera

Personalizing reading for students learning a foreign language



Todd Brekhus

Presidente de MyON /
President of myON



Todd Brekhus, presidente de myON, aborda los beneficios del alumno que utiliza bibliotecas digitales personales para elevar su nivel de fluidez en la lectura en inglés, para fomentar su amor hacia la lectura y apropiarse de sus logros de aprendizaje.

Todd Brekhus, president of myON, discusses the benefits of students using personal digital libraries to increase English reading fluency, raise their love of reading and take ownership over their learning success.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/9>

La tarea de hacer que la lectura se vuelva algo más personal para un niño, en particular para el alumno aprendiendo una lengua extranjera, empieza con facilitarles su propia biblioteca personal, especialmente una digital y que contenga una diversidad de libros muy a la mano y de rápido acceso. Así, se abren las puertas a un inicio firme y positivo.

Varias investigaciones demuestran que es primordial contar con acceso a una biblioteca personal con contenidos adecuados para el individuo. En segunda instancia, está la oportunidad del alumno de conectarse con sus libros y sus habilidades de leer de manera innovadora.

Existen distintas herramientas y recursos disponibles para el alumno que lee un libro, con las cuales logra comprender mejor un texto y apropiarse de su aprendizaje. Por ejemplo, los libros digitales pueden contener breves exámenes y repases al final de la lectura que lo ayuden a establecer una mayor conexión con el texto y con lo aprendido. Los libros digitales disponibles con myON además cuentan con auténticas grabaciones de audio con las cuales el alumno puede escuchar la pronunciación de una palabra según la va leyendo.

La tecnología nos permite éstas y otras herramientas innovadoras con las cuales se profundizan las habilidades de lectura y que además sirven para entender mejor el contenido. Las herramientas en los libros digitales myON, como los íconos para resaltar textos y tomar notas, permiten al alumno hacer anotaciones ‘dentro’ de su libro digital y con ello transformarlo en su copia personal.

Dichas anotaciones sirven para aprender y retener más información. No hay dos anotaciones en un libro que se parezcan. Cada vez que el alumno regresa al libro y las repasa, afianza mejor su comprensión del texto. Esta biblioteca digital personal y expansiva – con su amplia variedad de contenido en distintos tipos o géneros de lectura, ya sea de ficción o no ficción, abre las puertas a todo un nuevo mundo para cada individuo.

Las herramientas tecnológicas más recientes en el ámbito de los libros digitales también le permiten al alumno compartir sus anotaciones con compañeros o maestros, un aspecto que fomenta la colaboración que se extiende mucho más allá del salón de clase o de la escuela, hacia sus hogares y

Making literacy more personal to children, especially for students learning a foreign language, begins with providing them with their own personal library. When a student is able to have his own personal library—especially one that’s digital with an array of books at their fingertips for fast access—that’s a strong and positive beginning.

Research shows that having access to a personalized library of content that’s fit for individual students is paramount. Second is the opportunity for students to connect with the books they read and to the skills of reading in innovative ways.

There are different tools and resources available to students as they read a book either to help them with comprehension or to help them take more ownership of their learning. For example, digital books can provide short quizzes and exercises at the end of a book to help students make stronger connections to what they are reading and learning. The digital books we have with myON also have authentic audio recording so students can hear how a word sounds as they read.

Technology affords us these and other new tools to deepen learners’ reading abilities and their understanding of content. Tools in myON’s digital books, such as highlighters and note-taking icons, allow students to write “inside of the books” and turn these digital books into their own personal copies.



familias, incluso hasta sus comunidades. La lectura en colaboración es fundamental para ayudar al alumno bilingüe a avanzar. Así, cuando un maestro asigna un libro, el alumno puede compartir sus textos resaltados, ilustraciones o anotaciones, ya sea con un pequeño grupo o incluso con toda la clase, y comparte sus ideas en conjunto. Es un escenario donde se crea un ecosistema de lectura realmente dinámico que favorece el crecimiento y permite que las ideas fluyan libremente.

La importancia del contenido de tipo no ficción

La lectura de contenidos de tipo no ficción es otro elemento crucial para promover el amor por la lectura y el aprendizaje.

A los niños les dan curiosidad las cosas reales y legítimas – lo escurridizo, por qué truenan segundos después de la luz o la geografía – y todo este tipo de información se ve en el mundo de la no ficción. Los trabajos de no ficción abren las posibilidades de conocimiento personal para el pequeño lector y pueden ofrecerse en libros de ilustraciones, novelas gráficas u otras formas interesantes que hacen que el contenido cobre vida. El contenido de tipo no ficción es especialmente relevante para profundizar niveles de comprensión y conocimiento en temas como la historia, la ciencia y las matemáticas.

These notes are how they learn and retain more information—no two notes in a book are the same. Each time a student returns to the book and reviews those notes, he has an even stronger understanding of that book. This expansive, personal digital library—with its variety of content across different genres or types—fiction or nonfiction—opens up a whole new world for each student.

The latest technological tools in digital books also allow students to share their notes with classmates and teachers, encouraging collaboration among learners and educators that extends beyond class and the school day to the home, with students' families, and even within their communities. Collaborative reading is key to helping bilingual students advance. So, when a teacher assigns a book, students can share their highlights, drawings and notes from the text, allowing a small group or an entire class to see ideas collaboratively. This scenario creates a truly dynamic ecosystem of literacy that fosters growth and allows ideas to flow freely.

Importance of Non-Fiction Content

Reading non-fiction content is also critical in fostering a love of reading and learning.

Kids are curious about things that are true and real—things that crawl, why thunder comes seconds after lightening, about geography — all kinds of things in the non-fiction world. Non-fiction works open up a lot of personal learning opportunities for early readers and can be offered as picture books, graphic novels or other engaging ways that make content come alive for kids. Nonfiction is especially important to deepen levels of understanding and comprehension for subjects such as history, science and math.

Ownership of Learning

A really important resource for students who read digital books is the ability to see and measure their reading growth. As they read and learn more, they can watch the bar graph climb. In this gaming age, kids are interested in how they're doing and they need access to tools that are similar to what we use today in education to see their growth. Watching that bar graph rise is incredibly uplifting and inspires kids to continue and take greater ownership



Apropiarse del aprendizaje

Un recurso realmente importante para el alumno lector de libros digitales es la capacidad de ver y medir su propio crecimiento a nivel lectura. Avanzan, aprenden más y también van viendo cómo se eleva su gráfico de barras. En esta era de los videojuegos a los niños les interesa medir su progreso y buscan acceso a herramientas parecidas a las que se usan hoy en día en el campo de la educación para ver su propio crecimiento. Los gráficos de barras les parecen sumamente alentadores, les inspiran a seguir adelante y a asumir responsabilidad sobre su lectura y conocimiento en general. Según investigaciones, el alumno motivado lee con mayor frecuencia y durante más tiempo.

myON considera firmemente que el alumno debe asumir responsabilidad sobre su aprendizaje. La gráfica de crecimiento personal es fundamental para ir viendo cómo van sobresaliendo. Aparte, es un éxito que pueden compartir con la familia. Claramente el enfoque principal de myON es brindar el contenido más indicado para cada niño. Nos dedicamos constantemente a extender nuestra biblioteca de libros digitales para atraer a todo tipo de lectores entre las edades de 3 y 18 años.

Nuevamente, aquí la importancia radica en la selección. La biblioteca de myON está conformada por más de 8 mil títulos, con lo cual cada niño cuenta con una biblioteca digital personal de contenido acorde con sus intereses, su nivel de libros y su capacidad de lectura. Los elementos clave de myON y donde más nos esforzamos por mejorar y brindarle más al alumno y al educador es en:

- * La selección
- * La capacidad de personalizar un libro digital con las anotaciones del lector
- * La oportunidad para el alumno de compartir y colaborar con sus compañeros y maestros
- * Medir y dar seguimiento a su éxito personal de lectura y su conocimiento

El avance del alumno bilingüe

Investigaciones señalan que el acceso a libros digitales puede acelerar el crecimiento de la lectura con el paso del tiempo. Por lo anterior, resulta todavía más importante para el alumno bilingüe y para quienes estudian el inglés como segunda

of their reading and overall learning. According to research, motivated learners read more frequently and for longer periods of time.

myON believes strongly in students' taking ownership of their learning. The personal growth chart is essential for every student to see how he excels. Plus, students can share this success with their families. Clearly, myON's main focus is providing the right content for every child. We are constantly growing our library of digital books to appeal to all types of readers, ages 3 to 18 years.

The importance here, again, is choice. With more than 8,000 titles in myON's library, every child has a personal digital library of content matched to his interests, levels of books, and reading ability. The key elements of myON, and what we strive to improve and provide for learners and educators, are:

- * Choice
- * An ability to personalize a digital book with the student's own notes
- * The opportunity for learners to share and collaborate with their peers and teachers
- * Tracking and measuring their own success in reading and learning

Advancing Bilingual Students

Research states that access to digital books can accelerate reading growth over time. Therefore, it is even more important for bilingual students, and those learning English as a foreign language, to have access to a personalized literacy environment, especially since most have not had exposure to a lot of oral reading fluency like native speakers. Without a strong connection to the oral tradition to a foreign language, such as English, it's difficult for a student to connect with reading and even more difficult to master the ability to read fluently.

Vocabulary is another area where learners of English as a foreign language (EFL) often struggle. That's why audio capabilities in digital books are critical. They give a student the choice to have books read aloud to him if need be. The student can hear the book and then can read the book over again. In many cases, learners can even hear books written in their native language. We're also advancing myON to allow students to create their own vocabulary lists. This lets students better articulate their ideas around a text.

lengua, tener acceso a un entorno personalizado de lectura, especialmente dado que en el caso de la mayoría, no han sido expuestos a mucha fluidez en cuanto a lectura oral, a diferencia de quienes tienen el inglés como su lengua materna. Sin una conexión fuerte a la tradición oral de un idioma extranjero, es complicado para un alumno conectarse con la lectura y todavía más complicado dominar la capacidad de leer con fluidez.

Otro aspecto complicado para los alumnos del inglés como segunda lengua es en el vocabulario. Por eso la capacidad de audio en los libros digitales es de suma importancia, para escuchar un libro cuando resulte necesario. En muchas instancias incluso sirve escuchar los libros escritos en su propia lengua materna. myON también está avanzando en permitir al alumno crear sus propios listados de vocabulario que le sirvan para expresar mejor sus ideas en torno a un texto.

La tecnología realmente ha transformado la forma en que leen los alumnos de una lengua extranjera. Por ejemplo, myON está colaborando con una escuela en Turquía donde uno de sus alumnos llegó a leer 200 libros con myON. Naturalmente, sus calificaciones en lectura se dispararon y al año siguiente, no solamente subió tres niveles en su libro de "Oxford University", sino que además sacó mejores puntuaciones en otros exámenes de lectura. De haber leído libros impresos, su progreso podría haber sido mucho menor.

La tecnología también simplifica el acceso a libros y a herramientas que faciliten la lectura para quienes estudian inglés como lengua extranjera. Con libros y herramientas tecnológicas el alumno se siente más alentado, porque los libros digitales no limitan al lector. No hay fechas de devolución o entrega y varias personas pueden leer un libro al mismo tiempo. El alumno puede compartir sus anotaciones y reflexiones en distintos dispositivos y quienes cuenten con dispositivos con acceso al internet también tienen la posibilidad de descargar libros por ese medio.

Recomendaciones para los maestros

Enseñar a leer a alumnos en una segunda lengua no es tarea fácil. Sin embargo, la tecnología nos permite la capacidad de abordar un texto en un id-

Technology has truly transformed how students learning a foreign language can read. For example, myON is working with a school in Turkey, where a student read 200 books with myON. His reading scores skyrocketed. The next year, he rose three levels in his Oxford University book and scored higher on other reading tests. Such progress may have been much slower by reading print books.

Technology also makes it easier to gain access to books and to have tools to ease EFLs into reading. With technology-driven books and tools, students feel emboldened. That's because digital books don't limit readers. There are no check-in or check-out deadlines. Multiple students can read the same book at the same time. Students can share notes and thoughts across devices. Students with web-enabled devices can download books with access to the Internet.



loma que no sea el propio, leer, escuchar y repetir las palabras con confianza.

El maestro dedicado a la enseñanza de una lengua extranjera puede ayudar a sus alumnos de muchas formas, apoyándolos a aprender y fortalecer su conocimiento, como por ejemplo:

1. **Encontrar excelente contenido de lectura**— para que el alumno tenga un buen comienzo, ofrézcale a cada uno más de 500 libros adecuados a su nivel y que sean de su legítimo interés. Es aquí donde la tecnología es clave. Una biblioteca de libros digitales permite al maestro adaptar sus listas de lectura a las necesidades particulares de cada alumno o para grupos completos. Para captar la atención e interés de todos, debe tratarse de contenido vasto, diverso y personal.
2. **Audio con texto**— Idealmente todo libro digital debe contar con un grabación de audio con texto que se va resaltando según va avanzando el audio de la lectura.
3. **Permitir al alumno darle seguimiento a su avance y crecimiento**— Los alumnos se interesan por mejorar y necesitan conocer su progreso para seguir creciendo. Las herramientas de seguimiento al progreso en la lectura le sirven al alumno para ver su avance.
4. **Colaboración**— Al colaborar, compartir y conectarse con sus compañeros a través de un libro, el alumno no solamente se siente motivado, sino que también es una gran forma de usar la tecnología para personalizar la lectura.
5. **Adoptar la tecnología** — Los sistemas de lectura basados en la tecnología, con sus extensas bibliotecas digitales y sus herramientas de apoyo pueden ser excelentes tanto para un bibliotecario como para un maestro. Cuando el educador adopta todo lo que estos sistemas llegan a ofrecer, no hay límite en cuanto a la manera de usarlos para ayudar al alumno a sobresalir.

Acerca del autor: Todd Brekhus es el presidente de myON, un entorno personalizado de lectura que contiene más de 8 mil títulos de libros digitales provenientes de más de 55 casas editoriales que apoyan a más de 5 millones de alumnos en todo el mundo. **RM**

Advice to Teachers

Teaching reading to students learning a foreign language is not easy. However, technology affords us the ability to have a confident approach to non-native language text—to read it, listen to it, hear it, and repeat the words and the language.

Teachers of students learning a foreign language can support their students and bolster their learning in many ways, including the following:

1. **Find great reading content**—Provide every student with 500 or more books at their level and books that interest them to get students off to a great start. This is where technology is key. A library of digital books can help teachers customize reading lists for every student in the class, or for reading groups. But, the content must be vast, diverse and personal to grab the students' attention and interest.
2. **Audio with text**—Ideally, every digital book should have human recorded audio with text highlighting to go along with that audio.
3. **Let students monitor their growth**— All kids want to improve and they need to see if they are getting better so they can continue to grow. Provide students with tools to monitor their own growth while they are reading so they can see their improvement.
4. **Collaboration**—Being able to collaborate, share and connect with classmates through a book motivates students and is a great way to use technology to personalize literacy.
5. **Embrace technology**— Technology-based reading systems, with their extensive digital libraries and supportive tools, can be great for a librarian or for a teacher. When educators embrace what these systems can offer, there's no limit to how they can use them to help students excel. **RM**



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>



Universidad de
La Sabana

5 - 6 June 2015
Universidad de La Sabana
Chia, Colombia



TESOL COLOMBIA I

Innovations in language learning and teaching

This year's conference focuses on areas of innovation, research, and development in language learning and teaching.

International Keynote Speakers

- Hayo Reinders
- Wendy Chambers
- Jozef Colpaert

Keytopics

- Young learners
- Learners with special needs
- Digital technologies for education
- Intercultural competences
- Multilingualism
- Academic and professional literacies
- Teacher training
- Autonomy and self-directed learning

CALL FOR PROPOSALS



Deadline:
April 5, 2015

Papers to be published in
the volume of proceedings.

FURTHER INFORMATION

Martha Cruz

☎ 8615555 Ext 41103 / 41102

Jermaine McDougald

☎ 301-540-3591

✉ tesolcolombia@gmail.com

**REGISTER
NOW**

**Be part of
TESOL
Colombia!**

**20% discount for
ASOCOPI members**



www.tesol-colombia.org

Retos de la educación bilingüe

en el contexto colombiano

Challenges of Bilingual Education
In The Colombian Context



Juan David Medina

Comunicador social de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y Especialista en periodismo de la Universidad de Los Andes. Desde 2008, es consultor para British Council Colombia. Twitter: @juan_d_medina



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/10>

El reto crítico de la educación bilingüe es formar a los profesores para que sean expertos en diferentes áreas de contenido y competentes para enseñar todas las aplicaciones de una segunda lengua: enseñanza directa del idioma, desarrollo de contenidos por medio del segundo idioma y desarrollo del idioma propio de cada asignatura. Esto crea una necesidad de entrenamiento para los docentes, tanto aquellos que ya están enseñando como los que se están preparando para hacerlo. También es un reto para los líderes de los colegios, que pueden no ser bilingües pero sí tener bajo su responsabilidad a los profesores y los programas bilingües. Las universidades, los colegios y los agentes externos como el British Council están respondiendo a esta necesidad. En otras palabras, la iniciativa del bilingüismo está creando demandas para las cuales los profesores no están siempre preparados, o no tienen las herramientas necesarias para enfrentarlas.

The critical challenge in bilingual education is training teachers to be both experts in different subjects as well as competent in teaching all of the applications of a second language such as direct language teaching, content development through a second language and language support for that content development. This creates a demand for both pre-service and in-service teacher training. It is also a challenge for school leaders who themselves may not be bilingual, but are responsible for bilingual teachers and programmes. In other words, the drive for bilingualism puts demands on teachers for which they are not always prepared for or have the necessary tools to carry out. However, institutions such as universities, schools and external agents, like the British Council, are responding to this need.

While many intuitions are addressing schools needs, there remain other traditional and inherent

Sumadas a este escenario complejo, hay otras circunstancias tradicionales e inherentes que intervinen para obstaculizar el progreso. Para citar solo unas pocas, se presenta una alta rotación docente, escasez de líderes bilingües, una mutua deficiencia de lealtad entre las instituciones y los docentes, una relación que a menudo gira alrededor de la incertidumbre contractual; y poca evidencia clara sobre la evaluación de la calidad de los programas. Si a eso le agregamos el escaso tiempo que se da a los maestros para preparar sus clases y compartir prácticas adecuadas con sus colegas, es claro que estos retos para los colegios bilingües tienen un impacto significativo y negativo en el desarrollo del estudiante y la eficiencia de su aprendizaje.

Algunos programas internacionales como el currículo CIE (Cambridge International Examinations) o IB (International Baccalaureate) son una excepción a esta regla, ya que proveen más oportunidades para el desarrollo de los docentes, la retroalimentación y la reflexión. Aunque esto puede implicar un impacto económico para las instituciones, hay una creciente aceptación de que esta inversión es necesaria si se desea alcanzar el progreso deseado.

La experiencia internacional claramente demuestra que si los docentes reciben un entrenamiento y una motivación constantes de parte de los colegios, estarán más inclinados a quedarse con la institución proveedora y a reinvertir su expertise en beneficio del cuerpo estudiantil. Al trabajar como parte de currículos internacionales, los profesores son entrenados, evaluados y estandarizados cada año en temas como calificación de pruebas, metodología de la enseñanza y nivel de lengua. No solo los docentes tienden a demostrar más su lealtad a los empleadores, sino que sus graduandos usualmente registran una menor tasa de deserción de las universidades ¹.

Existe la especulación de que los líderes bilingües disponibles en Colombia tienen un costo muy alto. Sin embargo, la oferta está aumentando a medida que las organizaciones dedicadas al entrenamiento en calidad bilingüe producen más y más personal calificado. Los cursos especializados para profesores y directivos sobre cómo enseñar inglés en primaria o bachillerato, cómo impartir materias de contenido en inglés y también cursos sobre liderazgo educativo en un contexto internacional, tienen ahora una mayor disponibilidad.

circumstances that act as obstacles to progress. To cite a few, there are high teacher rotation, absence of bilingual leaders and a mutual institutional and employee mistrust revolving around contractual uncertainty. If you add insufficient preparation time given to teachers for lesson preparation and sharing information with peers, as well as a lack of clear assessment on programme quality, then it is clear that the challenges for the bilingual school sector are significant and negatively impacting learning efficiency and student development .

Some international programmes such as Cambridge International Examinations curriculum schools (CIE) and International Baccalaureate (IB) are exceptions to the rule as they provide more opportunity for teacher development, feedback and reflection. While this may imply some economic impact for the institutions, there is a growing understanding that investment is needed if the desired progress is to be achieved.

By observing the educational systems in other countries, we can clearly see that if teachers receive constant training and motivation, they will be more inclined to remain loyal to their schools and reinvest their expertise for the benefit of the student body. When working as part of international curriculum, teachers are trained, assessed and standardised every year in topics such as exam marking, teaching methodology and language proficiency. Not only are they likely to be more loyal employees, but their high school graduates frequently display a lower dropout rate from universities ¹.

1 Tasas de deserción de las universidades inglesas: tendencias entre 2005-06 y 2010-11 (Non-continuation rates at English HEIs), en <http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2013/201307/#d.en.81697> April 2013

NOUN
ADJECTIVE
ADVERB
LEARN ENGLISH
CONJUNCTION
VERB
PREPOSITION
PRONOUN



“Hemos respondido a estas necesidades con un enfoque balanceado entre la reflexión de la práctica existente y la teoría”, afirma Geoff Watson, Gerente de Servicios de Consultoría para Colegios para British Council. “Uno de los principales beneficios de los currículos internacionales como CIE y de las redes de colegios bilingües como BC Affiliated Schools, es que les dan a los docentes con retos similares criterios comunes por medio de los cuales pueden valorar y compartir prácticas adecuadas en el contexto local”.

De otro lado, los colegios se enfrentan con el problema de tener que evidenciar la calidad de sus programas bilingües. En este punto los padres de familia deben averiguar sobre los tipos de acreditaciones que la institución cita como prueba del aseguramiento de su calidad. Las fuentes de investigación e indagación pueden ser:

- * Categoría según el Icfes (muy superior o superior son las más altas)
- * Certificaciones de calidad a nivel nacional (Icontec) o internacional (ISO)
- * Pertenencia a una red de colegios nacional (ASPAEN, ACODESI, Maristas, etc.)
- * Pertenencia a una red de colegios internacional (CIE, IB, SACS, CIS etc.)
- * Certificaciones en metodología y lengua de la planta docente (licenciatura, maestría, doctorado, TKT, CELTA, DELTA, TESOL, IELTS, TOEFL, etc.)
- * Exámenes internacionales de lengua y contenidos que presenten sus estudiantes (IGCSE, SAT, FCE, Aptis, entre otras).

Todo lo anterior le confiere a las instituciones un sello de aprobación de sus currículos, sienta un precedente que las diferencia de la competencia y les otorga a sus estudiantes una sólida orientación profesional, mejor preparación para los estudios universitarios y una mayor movilidad internacional.

Sin embargo, muchos colegios aún no ven la necesidad de convertirse en bilingües. De los casi 12.000 colegios que hay en Colombia, menos del 2% tiene esta denominación. Un porcentaje bastante bajo, considerando los requerimientos de segunda lengua que muchas universidades exigen a sus estudiantes, y la creciente demanda de profesionales bilingües en las empresas nacionales y extranjeras. Un porcentaje similar de colombianos opta por aprender un segundo idioma en una insti-



There is a perception in Colombia that teachers with enough experience to be qualified as bilingual leaders come at a high cost. However, supply is increasing and cost is declining as organizations dedicated to quality bilingual training produce more and more qualified personnel. Specialized courses for both teachers and directors on how to teach English at primary or secondary levels, how to impart mainstream subjects in English and courses on educational leadership in an international context are becoming increasingly available.

“We have responded to these needs using a balanced approach between reflecting on existing practice and theory,” said Geoff Watson, head of bilingual schools development at the British Council. “A major benefit of international curricula such as CIE, or bilingual school networks such as the BC Affiliated Schools, is that they give teachers with similar challenges common criteria through which to evaluate and share best practices suitable to the local context.”

While, schools are undoubtedly responsible for making the quality of their bilingual programmes apparent, parents also need to do some research about qualifications that the institution cites as evidence of quality assurance. Some recommended sources for investigation and inquiry are:



tución especializada, pero no hay cifras confiables sobre cuántos de ellos culminan estos estudios o qué nivel de la segunda lengua logran alcanzar.

Un indicador interesante sobre empleabilidad fue el Education Intelligence Research, un estudio realizado por British Council en 2014. Apunta a un mayor entendimiento de la relación entre empleadores, empleos y la adquisición de la lengua inglesa **2**. El informe menciona que el 68% de empleadores consultados cree que el inglés es una habilidad esencial al contratar nuevo personal, y el 81%, en una escala de uno a diez, adjudicaban al hecho de saber inglés un puntaje de siete o más. Los empleadores colombianos equiparan el inglés con el idioma universal de los negocios y la globalización, y lo consideran como una herramienta esencial para comunicarse con sus clientes.

Otro hallazgo interesante fue el que surgió de 78 gerentes y directivos de diferentes industrias que fueron encuestados sobre su propio nivel de inglés. De ellos, el 74% afirmó poder hablar inglés, el 50% consideró ser competente, el 38% de un nivel básico y solo el 12% reportó tener un nivel avanzado.

El 60% de estos gerentes aprendió inglés en el colegio. Un estudiante graduado de colegios bilingües en Colombia **3** normalmente cumplirá con el requi-

- * School category according to ICFES (highly superior or superior are highest awards)
- * National (ICONTEC) or international (ISO level) quality accreditations
- * Membership to a national association such as ASPAEN, ACODESI, Maristas, etc.
- * International program membership such as CIE, IB, SACS, CIS, etc.
- * Certifications of the teachers in methodology and language (bachelors', masters', PhD, TKT, CELTA, DELTA, TESOL, IELTS, TOEFL, etc.)
- * International language and content-based examinations taken by their students (IGCSEs, SATs, FCE, Aptis, amongst others)

These accreditation benchmarks provide institutions with an approval stamp on their syllabi and set standards that differentiate them from the competition. Thus, students of these programs leave with a solid professional orientation, better preparation for university studies and higher international mobility.

Nevertheless, most schools still don't see the need to become bilingual. From an average of about 12,000 schools in Colombia, less than 2% have this denomination. A significantly low percentage, considering the second language graduation requirements that most universities are asking of

2 *Niveles de Inglés en Colombia y su impacto sobre las políticas gubernamentales.* British Council Colombia, Mayo de 2014.

3 Ver Ministerio de Educación Nacional, *Educación Bilingüe e Internacional*, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228185.html>

sito de lengua extranjera de la mayoría de universidades colombianas. En currículos internacionales, cuando los estudiantes aprueban sus exámenes finales (que incluyen pruebas de la segunda lengua y también de contenidos), estarán listos para ingresar a pregrado en muchas universidades del mundo. De la misma forma, podrán acceder a pasantías o trabajos no profesionales en el extranjero.

Sin embargo, la educación bilingüe no se trata solo de que los estudiantes aprendan a hablar dos idiomas, sino de enseñarles a empoderarse mediante el uso de metodologías de aprendizaje y enseñanza globales, con clases dinámicas y enfocadas en el estudiante, que a su vez les permitan desarrollar al máximo sus habilidades comunicativas y pensamiento crítico. El empoderamiento mediante la reflexión en la educación bilingüe se deriva de la condición de que tanto estudiantes como profesores aprendan de una manera activa, sean conscientes de su propio aprendizaje y de las oportunidades de mejoramiento, lo cual permite a los profesores enseñar de una manera diferente y a los estudiantes desarrollar su curiosidad, creatividad y deseo de aprender.

Una de las metodologías recomendadas para el aprendizaje en los colegios bilingües es CLIL (Content and Language Integrated Learning), la cual ayuda a los maestros a combinar los mejores métodos para el aprendizaje de lenguas con los mejores métodos para el aprendizaje de asignaturas de contenido, de una manera integrada. El enfoque de un currículo internacional como CIE o IB está basado en la adquisición de habilidades transferibles y en la movilidad del conocimiento, más que en la memorización de información y contenidos.

their students and the growing demand for bilingual professionals at both local and foreign companies. A similar percentage of Colombians choose to learn a second language at a specialised institution, but there is little reliable data on how many of them actually finish their studies or what level of the second language they are able to attain.

An interesting indicator on English and employability is Education Intelligence Research, a report conducted by the British Council in 2014. It attempts to better understand the relationship between employers, employment and English language acquisition ². The report states that 68% of employers questioned believe that English is an essential skill when hiring new staff, and 81% stated that, on a scale of one to ten, English proficiency ranked seven or above. What this report makes clear is that Colombian employers view English as the universal language of business and an essential tool for communicating with clients.

Another interesting finding emerged from a questionnaire sent to seventy-eight managers and directors from different industries that were surveyed about their own English proficiency. Of that number, 74% stated they were able to speak English. Of that 74%, 50% considered themselves to be proficient, 38% of a basic level and only 12% reported to be fluent.

Some 60% of the managers learned their English at school. A bilingual high school graduate in Colombia ³ will normally comply with the foreign language requirements at most Colombian universities. In international schools' syllabi, when students pass their final graduation exams which include both English and mainstream subjects, they

3 Ver Ministerio de Educación Nacional, Educación Bilingüe e Internacional, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228185.html>



Es decir que dos estudiantes de colegios CIE, aún de lugares muy distantes (un asiático y un latino, por ejemplo), pueden comunicarse de manera efectiva en un rango de contextos diferentes: más que aprender todo sobre un tema, han aprendido a investigar efectivamente y a desarrollar conocimientos sobre ese tema.

Estudios científicos han demostrado que una persona que aprende una segunda lengua, en cualquier momento de su vida, mejora su capacidad para resolver problemas, incrementa las habilidades cognitivas no relativas al lenguaje e incluso crea un escudo mental contra la demencia senil **4**. Podemos estar seguros de que uno de los retos educativos más grandes en Colombia es aumentar el porcentaje de su población bilingüe y facilitar así las ventajas que cualquier persona con estas competencias puede tener: acceder a mejores oportunidades personales, académicas y profesionales.

Cualquier colegio, sin importar el nivel actual de la lengua extranjera de sus estudiantes o profesores, puede emprender el proceso para convertirse en bilingüe. Más importante que el nivel de lengua o las limitaciones actuales, lo que cuenta es el compromiso permanente de la institución con su mejoramiento continuo. **RM**

will be ready to start an undergraduate course at many universities around the world and be in a better position to access internships or non-professional placement work abroad.

However, bilingual education is not just about students learning to speak two languages, it is also about teaching cognitive and investigative skills through dynamic and student-centered classes, exposure to international teaching methodologies, and real-world research. This in turn allows them to fully develop their communicative and critical thinking skills and forces them to learn in an active, self-evaluative way. This makes students aware of their own learning process and self-improvement opportunities, permitting teachers to teach in a way that will develop students' curiosity, creativity and willingness to learn.

One of the recommended learning methodologies for bilingual schools is CLIL (Content and Language Integrated Learning), which helps teachers combine the best techniques for language learning with the best techniques for subject content learning. The focus of an international syllabus such as CIE or IB is the acquisition of transferable skills and knowledge mobility rather than the memorization of information and facts. That is to say two CIE school students, even from two very distant places (a Latin American and an Asian for instance), may very well communicate with each other in an effective manner in a range of different contexts. Rather than learning everything about a particular subject, they have to learn to effectively research and develop knowledge about that subject.

Scientific studies have demonstrated that people who learn a second language at any stage of their lives improve their problem-solving capacity, increase their cognitive skills in all areas and develop a mental shield against dementia later in life **4**. We can be certain that one of the greatest educational challenges in Colombia is to increase the percentage of its bilingual population and facilitate the advantages any person with these competencies can have: being able to access better personal, academic and professional opportunities.

Any school, regardless of the current foreign language level of their students and teachers, can undertake the process to become bilingual. Rather than focusing on its language proficiency or its current limitations, what really counts is permanent commitment to continuous development of language programs. **RM**

4 'Por qué los bilingües son más inteligentes'. Bhattacharjee, Yudhijit. New York Times, Sunday Review, Marzo 17 de 2012.



Territorios narrados: una expedición pedagógica por la recuperación de la lengua materna



Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento"

Ministerio de Educación
Nacional

leeresmicuento@
mineducacion.gov.co



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/11>

"El atardecer sobre el río es impresionante, espectacular, hermoso. Así fue nuestra llegada a San Rafael del Carapará, que nos recibió con su alegría, su paz, con un abrazo multiétnico, murui, wayuu, nasa, bora, inga, un abrazo entre hermanos."

(Aminta Peláez Wouliyu)

En el mes de noviembre de 2014 emprendió su viaje desde el municipio de Barracas en la Guajira hasta llegar al Internado San Rafael del Carapará en el corregimiento del Encanto, Amazonas, la maestra wayúu Aminta Peláez Wouliyu. Un viaje de más de dos días por aire, tierra y agua, una travesía que narra en su bitácora, en la que cuenta acerca de la experiencia pedagógica alrededor de la cultura escrita que se vive en el internado, así como la que ella trae desde la Guajira. Como lo relata, "la recibió un abrazo multiétnico, un símbolo de una Colombia multilingüe", en la que actualmente se hablan 68 lenguas nativas ¹.

La maestra Aminta no es la única que emprendió largos trayectos con el objetivo de intercambiar ex-

periencias alrededor de la enseñanza de la lengua. Con ella, nueve maestros de diferentes etnias, participantes del proyecto Territorios Narrados del Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento" (PNLE) del Ministerio de Educación Nacional, se embarcaron en una expedición pedagógica que los llevó a conocer otros proyectos educativos indígenas y sus propuestas frente a la enseñanza de la lengua materna. Un intercambio que pretendía fortalecer sus prácticas educativas y reconocerse en la lucha común de mantener su cultura e identidad; una estrategia de formación del PNLE en la cual los maestros aprenden de los maestros.

En el Internado San Rafael del Carapará, Aminta encontró una escuela en la que se juntan es-

tudiantes murui, pero también bora, karihona e ingas. Ella (Aminta) resalta en su bitácora que en ese contexto el bilingüismo adquiere otras particularidades que hacen del aula un reto, pues se convierte en un espacio de encuentro cultural. Desde preescolar se trabaja en una formación basada en los valores tradicionales de cada etnia y en la construcción de planes de estudio que rescatan y valorizan el Bue, su lengua materna, como un elemento fundamental para su identidad como indígenas murui.

A través de las bitácoras, se muestra que la lengua además de ser parte de su identidad, es un objeto de análisis que sirve para preguntarse por el otro, por territorios que no se conocen pero se pueden imaginar y, sobre todo, para “ponerse en contacto”, porque aunque se escriben diferente, tienen en común una cosmovisión que se niega a desaparecer.

“Los niños que vienen conociendo el alfabeto Bue, hicieron una comparación con las vocales y consonantes de la lengua wayuunaiki, la sexta vocal de esta última también existe en el Bue pero su escritura es diferente. Los niños del grado 2° hicieron dibujos de distintos elementos culturales del amazonas con sus nombres en lengua y en español, un obsequio para los niños wayuu”. (Aminta Peláez, 2014)

El relato de esta travesía permite que lleguen a Barracas delfines, bufeos, babillas y borugas, entre otras especies y que en el Encanto quede la experiencia pedagógica de la maestra Peláez y su pasión por la producción de textos reales que se constituyan en materiales de lectura para la educación bilingüe de los niños wayúu. En uno de ellos, *Jintulu Wayuu* **2** o *Guajirita* (en español), narra las aventuras de una pequeña niña guajira de 10 años que cobra vida a través de la escritura.

A la pasión de Aminta se unió la de la maestra Luz Eneida Tumbo, quien recibió en el resguardo indígena Pioyá, municipio de Caldono en el Cauca, a los docentes Irvin Cárdenas del pueblo Wounaan y a Nelson Hernán Cuastumal del pueblo Awá. Irvin, desde el Chocó, y Nelson, desde el Putumayo, emprendieron este viaje intrigados por la fortaleza de su Proyecto Educativo Nasa, que se caracteriza

por ser propio, por la resistencia y la defensa de su territorio, que se materializa en el quehacer cotidiano de maestros y estudiantes del Instituto Agropecuario el Granadillo.

En este instituto, Luz Eneida es la maestra de tercer grado, y la compiladora del texto “Alrededor de la Tulpa” **3**, que recoge las creencias y costumbres que los mayores Nasa comparten alrededor de la tulpa o fuego, e invita a niños y jóvenes a conocer sus tradiciones.

Con Luz Eneida como anfitriona, Irvin y Nelson, en representación de los pueblos Wounaan y Awá, recorrieron cada uno de los espacios de la escuela Nasa, conversaron con niños, maestros y mayores y se integraron a los ambientes de aprendizaje de la escuela el Granadillo. Les llamó la atención que todos los espacios de esta escuela son lugares para aprender. Así lo plasmó el maestro Irvin en su bitácora:

“La profesora explicó los trabajos que está haciendo en lectura y escritura de Nasa Yuwe y español. Nos mostró los materiales que ha trabajado y que expone en las paredes del salón. Todos bilingües. Luego salimos al patio a jugar una dinámica por parejas. También realizamos una visita a la granja del colegio. La profesora nos mostró la cría de estanque de peces trucha, la cría de conejos y curies. Fuimos a donde están las plantas medicinales y los niños danzaron y cantaron, caminando en espiral alrededor de las plantas que han sembrado. Es así como el profesor, para enseñar matemática, debe ir a la cría de peces: coger la trucha, medirla con los niños, pesarla. Así se enseña la matemática, con las siembras y los animales que crían en la granja” (Irvin Cárdenas, 2014).

Los relatos recogidos en las bitácoras, por los profesores Irvin y Nelson, muestran que esta es una educación para la vida, que se aprende para ser Nasa, por esto la escuela es un lugar abierto donde la experiencia comunitaria es fundamental. Una plantel vivo como la misma lengua Nasa Yuwe que se habla en cada rincón, que se aprende desde pequeños para luego hablar con los mayores y recoger y comprender las tradiciones que ellos guardan en cada uno de sus relatos, para seguir compartiendo “Alrededor de la tulpa”.

1 De estas 68 lenguas: 65 pertenecen a comunidades indígenas, dos son lenguas criollas -el creole del pueblo raizal de San Andrés y Providencia y el palenquero de San Basilio del palenque- y una, el romaní del pueblo gitano o Rom.

2 El libro *Jintulu Wayuu -Guajirita*, escrito por la maestra Aminta Peláez. Edición bilingüe, publicado por el PNLE se puede descargar en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341009_recurso_1.pdf

3 El libro *Ipx kwet peku'j -Alrededor de la Tulpa*, compilación de la maestra Luz Eneida Tumbo. Edición bilingüe, publicado por el PNLE se puede descargar en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-341017.html>

4 Dios creador de los Wounaan.

5 No nativo

En el pueblo Nasa la experiencia del bilingüismo es un mandato y fortalece un proyecto educativo y político. Al respecto, el profesor Nelson Hernán Cuastumal, dialogó con Omar Campo, coordinador de esta escuela Nasa, quien afirmó:

“La lengua Nasa Yuwe es como picante y maliciosa, más no grosera. Para mantenerla desde 1994 se han creado los microcentros, en los cuales se reúnen alrededor de 44 docentes, de ellos 22 están en el instituto Granadillo. A estos microcentros los llamamos “nuestro camino” y fortalecen la lengua y por ende nuestra educación propia, la cual es un mandato de los mayores y que se debe realizar desde la práctica”. (Nelson Hernán Cuastumal, 2014)

Este intercambio entre el pueblo Nasa, Wounaan y Awá finalizó con un conversatorio entre docentes, estudiantes y padres de familia, en el cual el sonido de las flautas se instaló en el municipio de Caldono, tras la realización de un ritual a Ewandam **5**, permitiéndoles conocer una parte de las tradiciones Wounaan y de su territorio, el Chocó.

La expedición terminó en la Costa Atlántica, en la escuela de la profesora Aminta, en Barracas Guajira con la llegada de Fermín Sánchez Ferreira, docente de la Institución Educativa San Francisco de Loretoyacu de la comunidad Tikuna del Amazonas, quien tuvo la oportunidad de conocer tres escuelas wayúu, sus procesos y estrategias pedagógicas.

Fermín se encontró con un paisaje místico, que le reveló que más allá de los problemas sociales y políticos de los que hablan en los medios de comunicación, en La Guajira hay un pueblo con una lengua viva que transita en sus calles y que convive con los *arionas* **5**, en un continuo intercambio cultural. Observar la vitalidad del wayuunaiki le hizo reflexionar sobre la situación de su pueblo y, en el intercambio con maestros y autoridades, pudo vislumbrar posibilidades para su escuela.

“En la visita al grado primero aproveche para hacer preguntas sobre el manejo de la lengua. Luego les conté que en mi municipio los grupos indígenas hablan su lengua muy poco, que el trabajo que queda es recuperarla y que tome fuerza a nivel nacional. También estreché conocimientos pedagógicos con diferentes palabreros o caciques, ellos querían saber cómo está organizado nuestro resguardo y los proyectos que desarrollamos. Al contarles, el comentario fue claro y justo, para su mejoramiento deben organizarse mejor. Realmente estamos desorganizados” (Fermín Sánchez Ferreira, 2014)

La expedición de los diez maestros que comenzó como una estrategia de formación del Proyecto Territorios Narrados del Plan Nacional de Lectura y Escritura, se convirtió en una expedición pedagógica, en la cual el centro de reflexión fue el lugar de la lengua materna en los procesos educativos, culturales y políticos de los pueblos indígenas del país.

En este escenario, la lectura y la escritura se convierten en herramientas para educar en la diversidad, mejorar la convivencia y favorecer la inclusión y la participación de todos los colombianos. Una herramienta para generar condiciones de equidad, que posibilitan la construcción de una Colombia más educada y una sociedad en paz. **RM**

Para conocer la Colección Territorios Narrados:



Para conocer más sobre el proyecto:



Ruta maestra Ed.11



COMPARTIR EN FAMILIA

Haz parte de la comunidad
Compartir invitando a los padres
de familia a visitar el **BLOG DE PADRES**



SANTILLANA.COMPARTIR

Ingresar www.santillanacompartir/blogdepadres

Aquí encontrarás información útil dirigida a los padres de familia Santillana Compartir que los ayudará a tener mejores herramientas en la crianza y educación de sus hijos, a fortalecer su desarrollo y lograr una buena convivencia familiar.

En el blog de padres hallarás una forma divertida y fácil de aprender con test, videos y artículos realizados por expertos en temas como:

- ▶ Familia en la era digital
- ▶ Acoso escolar
- ▶ Trastornos de aprendizaje
- ▶ Salud emocional
- ▶ Tiempo libre en familia

- Enero** ▶ Crianza inspiradora y feliz.
- Febrero** ▶ Hábitos de estudio: ¿Cómo apoyar las tareas de nuestros hijos?
- Marzo** ▶ Hábitos alimenticios saludables: cuando comer no es un placer, desórdenes alimenticios.
- Abril** ▶ Cómo descubrir, orientar y apoyar a nuestros hijos según sus talentos y habilidades.
- Mayo** ▶ Dispositivos digitales, Apps, videojuegos y redes sociales: ¿A qué edad? ¿Qué seguridad deben tener? Acuerdos de uso.
- Junio** ▶ Adolescencia, límites, amistades, sexualidad, presión de grupo y tribus urbanas.
- Julio** ▶ Prevención de adicciones.
- Agosto** ▶ La familia de hoy: Nuevos tipos de familia. ¿Cómo asumir un divorcio?
- Septiembre** ▶ Leer y escribir en familia: una forma de encuentro que fortalece los vínculos afectivos.
- Octubre** ▶ Afectividad, regulación emocional y manejo de la frustración.
- Noviembre** ▶ Manejo del estrés escolar y enfermedades usuales de los niños y jóvenes de hoy.
- Diciembre** ▶ Top de lugares que todo padre debe visitar con sus hijos.





1 Marigel
González Puga

2 Joaquín
Ansaldo Rosillo

3 Guzmán Pisón
del Real

Observación del Neurodesarrollo Infantil (Proyecto MATE)



El proyecto MATE nace de la experiencia clínico-educativa, siendo su principal objetivo formar a los educadores de la etapa de Educación Infantil, para que puedan Detectar e Identificar Precocemente Trastornos del Neurodesarrollo.

Ya han transcurrido más de cuatro décadas desde que la comunidad científica demostró la importancia de proporcionar atención temprana para prevenir problemas en el desarrollo. Para dar respuesta a la demanda existente en la sociedad de este tipo de alteraciones infantiles, se pusieron en funcionamiento, a nivel socio-sanitario, los primeros Centros de Atención Temprana en España, destacando la importancia de la interdisciplinariedad, la globalidad, la coordinación y la calidad en su tratamiento asistencial.

Actualmente no se cuestiona que en los primeros años se adquieren las bases sobre las que se estructuran las principales funciones del desarrollo del niño, por lo que se valora la gran importancia de la detección atención temprana en niños con alteraciones de los 0 a 3 años, y que los Educadores Infantiles deben disponer de una sólida y completa formación.

Pero, aun cuando la sociedad está sensibilizada ... ¿los profesionales de los ámbitos: clínico, edu-



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/13>

cativo y psicosocial que trabajan con niños entre 0 y 3 años, tienen los conocimientos y formación adecuada para poder detectar alteraciones en el neurodesarrollo?, ¿se está identificando tempranamente a estos niños? Estas y muchas otras cuestiones se abordarán a lo largo del presente artículo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, y para lograr una adecuada atención a la diversidad, es importante poder responder a las características y necesidades individuales. Esta es la gran apuesta de una educación adecuada y de calidad.

Desde la experiencia clínica se evidencia que muchos de los diagnósticos del neurodesarrollo se detectan de forma tardía. Frecuentemente surge la pregunta sobre qué ha ocurrido cuando determinados comportamientos no han sido valorados por quienes han estado relacionados con el niño en diferentes contextos (familiar, educativo, etc.). A este interrogante se pueden dar respuestas de diferente naturaleza: por una parte, que algunos padres y madres tengan dificultad para reconocer y aceptar los problemas de sus hijos; por otra, que en muchas ocasiones los profesionales que intervienen con el niño, no hayan sido capaces de detectar tempranamente estas dificultades.

Durante las últimas décadas, en España se ha incrementado la sensibilidad hacia los niños más pequeños:

- * En el ámbito educativo, se han implementado leyes que han favorecido la integración de los niños con algún tipo de discapacidad, pres-tándoles cada vez más atención y ofreciendo respuestas a sus características y necesidades, adecuando los contenidos y metodologías, adaptándolos al desarrollo evolutivo y a las diferencias individuales.
- * En aquellas disciplinas que intervienen con la infancia, se proponen paradigmas interdisciplina-res que permiten tener una visión global de los niños para responder de forma más adecuada a sus necesidades.
- * La atención temprana y detección precoz es un reto, toda vez que está demostrada la importancia de realizar intervenciones que respondan a las dificultades de aprendizaje o los trastornos de neurodesarrollo.

Una vez planteadas estas premisas y teniendo en cuenta la experiencia de los profesionales implica-



dos con los más pequeños, nace el Proyecto Europeo **MATE de Transferencia e Innovación (TOI)**, en el marco del Programa Leonardo da Vinci de la OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Europeos).

Su objetivo consiste en proporcionar al profesorado de los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional de Educación Infantil y a otros profesionales implicados en la atención a niños en edades tempranas, recursos relacionados con la atención temprana y la detección precoz.

Con ello, se pretende mejorar la formación de los educadores infantiles de la etapa de 0 a 3 años en cuanto a:

- * Logro de una visión interdisciplinar de la infancia: contemplando para ello a los niños desde diferentes disciplinas (psicológica, pedagógica, etc.) favoreciendo una visión global.
- * Identificación de claves sobre el desarrollo evolutivo: identificando e interiorizando dichas claves para que sirvan de referencia a la práctica educativa con los más pequeños.
- * Adquisición de estrategias, habilidades que mejoren la valoración del desarrollo infantil: conociendo y utilizando las estrategias y habilidades que contribuyan a realizar una mejor valoración del desarrollo.
- * Reconocimiento de los procesos de identificación precoz de los trastornos del neurodesarrollo.
- * Protocolos de derivación: conociendo y utilizando de forma adecuada los protocolos de derivación a especialistas, otros profesionales y equipos de atención temprana.

El **Proyecto MATE** como ya se ha indicado anteriormente, ha sido financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea denominado Leonardo da Vinci, gestionado por la OAPEE, Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.

Para su desarrollo se ha contado con socios de diferentes países (España, Turquía e Italia), integrando un equipo internacional del que han formado parte:

- * IES María de Zayas y Sotomayor. Majadahonda, Madrid, España. Se imparte, entre otras áreas, formación del Ciclo de Grado Superior de Educación Infantil.
- * Enclave, Centro de Atención Psicológica y Educativa, SL. Madrid, España. Centro Interdisciplinar Especialista en Atención Temprana y neurodesarrollo.
- * Directorado Nacional de Educación. Karamursel, Turquía.
- * Directorado Regional de Educación. Kocaeli, Turquía.
- * Consorcio ASIS. Nápoles, Italia. Cooperativa de empresas de carácter social que atienden a la infancia.

Al comienzo del proyecto, y como primer paso del trabajo, se diseñó y realizó un Estudio comparativo Europeo de la situación de la Educación Infantil, la Detección Precoz y Atención Temprana, así como de la Formación de Educadores Infantiles, en los países participantes y socios en el proyecto MATE (España, Italia y Turquía).

Una vez realizado el estudio marco, y aportando un nuevo recurso de formación para el profesorado, se creó una “herramienta formativa” cuyo objetivo consiste en contribuir a la mejora de la práctica educativa. La finalidad de dicho recurso era que los educadores de las etapas de 0 a 3 años, pudieran aplicar un filtro de detección precoz e identificar posibles dificultades del neurodesarrollo facilitando la derivación al profesional adecuado con la finalidad de dar la respuesta terapéutica correcta.

Esta herramienta denominada Referencia AnPPI (Ansaldo, Puga & Pisón del Real, 2013) ha sido desarrollada por la Unidad de Atención Temprana del Centro Enclave, el IES María de Zayas y Sotomayor y la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad Complutense de Madrid.

AnPPI se presenta por medio de una aplicación on line, de utilización abierta, que puede ser aplicada por cualquier educador en el desarrollo de su actividad profesional, sin que sean necesarios conocimientos específicos y clínicos sobre evaluación. Está diseñada para que a partir de la realización de actividades en el aula de infantil, con los niños de diferentes edades entre 6 y 36 meses, se pueda comprobar si se encuentra en el nivel de desarrollo correspondiente a su edad, en función del área observada.

A continuación se ofrece un ejemplo:

El educador infantil se plantea realizar la valoración de uno de los niños de su grupo. A partir de ese momento, utilizando la Referencia AnPPI, introduce en la aplicación la edad cronológica, así como los meses a término del niño (edad de gestación en la que se ha producido el nacimiento), para obtener a partir de esta información la edad corregida. Una vez incorporados estos datos la aplicación presenta automáticamente diferentes tipos de actividades, junto con un criterio de valoración y tipo de respuesta. Veamos una muestra de ello:

Propuesta de actividad: “Se le presenta un pequeño trozo de papel higiénico o papel seda fino y una botella de agua pequeña”.

Criterio de valoración: “El niño debe ser capaz de introducir trozos de papel en una botella”.

Respuesta de valoración; “¿El niño es capaz de hacerlo?” Sí o No.

En la actividad propuesta, se estaría tomando una referencia dentro del área de desarrollo de la “motricidad fina”.

Las situaciones planteadas se presentan de una forma lúdica, teniendo en cuenta que éstas ofrecen una oportunidad para realizar la valoración de una competencia concreta que el niño en esa edad debería de haber logrado.

El educador irá ofreciendo al niño otro tipo de actividades con la finalidad de completar su valoración global, respondiendo a las áreas de: motricidad gruesa y fina, habilidad cognitivo-perceptiva,

lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo y competencia pragmática y social.

No se trata por tanto de la aplicación de una prueba de evaluación diagnóstica, sino de utilizar una herramienta que contribuya principalmente a facilitar y mejorar el trabajo de los educadores infantiles, ofreciéndoles un recurso que proporcione una señal de alarma, para estudiar una posible derivación a los profesionales cualificados y realizar una evaluación integral del niño lo más tempranamente posible.

Además de lo planteado anteriormente, como resultado del proyecto, se presenta un **Curso de Formación On line** que aporta una base teórica para la utilización docente de la herramienta AnPPi y que profundiza sobre los conocimientos necesarios para lograr una visión global y realizar una observación interdisciplinar sobre las claves de desarrollo evolutivo.

La **Plataforma formativa** incorpora además un Foro interactivo donde se pueden plantear preguntas o consultas, y propuestas de solución, en el que se pueden realizar y recoger aportaciones de diversos especialistas y educadores infantiles o formadores, que se incorporarán también a la plataforma.

La realización del proyecto ha contemplado el desarrollo de varios Encuentros Internacionales en los que se han intercambiado experiencias con otros países y contextos culturales, así como también la búsqueda y análisis de diversa documentación sobre atención temprana, detección precoz, sistemas educativos, formación de educadores infantiles y formadores en otros contextos, etc.

También se han planificado fases de trabajo de diseño, adaptación y validación de las actividades de la referencia evolutiva AnPPi en escuelas infantiles en España y centros de atención a niños de 0 a 3 años en diferentes países socios, planificando y realizando pruebas piloto con los docentes implicados en la formación de educadores, así como con los mismos educadores infantiles.

Se ha buscado la contextualización de la formación y que respondiera a las características y necesidades del colectivo al que va dirigida.

En este momento el proyecto se encuentra en la fase final de difusión y transferencia de los resultados obtenidos a Formadores, Centros e Instituciones dedicados a la Formación Profesional de

Educadores Infantiles, otros Profesionales de la Educación y Formación y, en último término, a las Escuelas Infantiles, Familias y a los Niños/as.

Los resultados obtenidos en el desarrollo del Proyecto MATE, además de contribuir a la mejora profesional de todos aquellos que en él han participado, ha supuesto una gran aportación y ayuda, que estamos seguros repercutirá positivamente en diferentes ámbitos de actuación en el contexto educativo, familiar y clínico, como así se ha ido contrastando a lo largo del desarrollo de todo el trabajo.

En conclusión, este proyecto pretende mejorar la Atención Temprana y Detección Precoz de Necesidades Educativas, contribuyendo a la formación de los formadores en el campo del desarrollo infantil, incorporando a la práctica educativa de los educadores la referencia AnPPi, intercambiando experiencias y aportaciones entre los profesionales y respetando las características y necesidades de cada niño, así como sus ritmos individuales.

Con todo ello, se espera lograr una gran difusión y utilización de los resultados del proyecto (Referencia AnPPi, Plataforma de Formación, Estudio Europeo, Foro de participación) en la formación de los formadores, en la intervención de los educadores infantiles en las aulas, y en la relación que se establece con las familias. **RM**



Dime qué has leído y te diré quién eres

(Acerca de las primeras experiencias lectoras del colombiano)



Autor

**Francisco Leal
Quevedo**

Pediatra-Escritor de L1J.

Con la colaboración de

**Felipe Andrés
Franco Castro**



Como lector y escritor de literatura infantil y juvenil me he planteado varias veces esta pregunta: ¿Cómo influyen las lecturas tempranas, aquellas que se hicieron con los ojos del asombro, completamente abiertos y aún vacía, o casi vacía, la insondable avidez de historias, en el gusto estético, en la misma creación de valores? Para responderla he utilizado como objeto de observación y he investigado en muchos lectores y amigos del mundo del libro. Una frase de Roger Chartier, en *Escuchar los muertos con los ojos*. (pág. 10), me ha acompañado durante la estructuración de la presente reflexión:

“...me esforzaré por comprender qué lugar ha tenido lo escrito en la producción de saberes, en el intercambio de emociones y sentimientos, en las relaciones que los hombres han mantenido unos con otros, con ellos mismos o con lo sagrado”.

Alguna vez le preguntaron a ese hombre-siglo que fue Germán Arciniegas (1900-1999), cuál había sido la experiencia lectora que le había inducido a ser ese gran devorador de libros. Respondió que no había sido la lectura de los grandes clásicos, que no era una deuda pendiente con Homero ni con Cervantes, sino con el Almanaque Bristol. He aquí para



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/14>

comenzar, un ejemplo de la influencia de una experiencia lectora temprana, en este caso por fuera del canon literario, en la formación de un gran lector y escritor.

El fenómeno lector individual nos interesa también en función grupal. Lo que ocurre con el individuo lector ha de ocurrir, guardadas las proporciones, con esa masa de individuos lectores que conforman una nación. Al fin y al cabo ella es la sumatoria de las individualidades. Comenzaré contándoles cuáles han sido mis primeras experiencias lectoras, posiblemente muy similares a las del colombiano de mi generación y a las de muchos de ustedes, y luego intentaré acercarme a la huella que han podido dejar en nosotros.

1 La primera cartilla de lectura

En el curso de los años las ha habido de varias clases. Tomaré una que fue muy popular en su época y que fue para mí una de las primeras experiencias lectoras: LA ALEGRIA DE LEER, de Juan Evangelista Quintana, aparecida en 1930. Fue, hasta la aparición de GGM (Gabriel García Márquez), el libro más vendido en nuestro país, superando el millón de ejemplares.

Leer siempre estuvo bajo la supervisión religiosa. Colombia salía de la larga República conservadora (1880...1930). Fueron los gobiernos liberales quienes quisieron airear la casa. Con la lectura podía ocurrir, lo que en realidad ocurrió, que la sociedad se volviera laica. López Pumarejo expresó el propósito de hacer de Colombia una gran escuela. En 1934 nació la campaña de Cultura aldeana, con su Biblioteca, que pretendía aportar un “núcleo de iniciación a las obras fundamentales de la cultura humana”. Dicha campaña no estaba desprovista de paternalismo. En 1935 ocurrió la implementación de “Cruzadas de la lectura”. En este contexto se propagó la cartilla, que fue bien recibida pues conservaba valores tradicionales, valoraba la libertad, sin posiciones extremas. Su carátula es una fies-

ta de niños ciudadanos. Se intentaba integrar la comunidad civil en la construcción del Estado Nación. Se quería moldear un nuevo sujeto: el ciudadano moderno.

Era pedagógicamente novedosa, basada, ya no en el método silábico, sino en la comprensión total de la frase. Su impronta en nosotros permanece. Elena tapa la tina, El enano bebe, nos parecen frases conocidas. Otras como *Polita*, no vote el apio ni el poleo, aún nos parecen extrañas. Y algunas nos siguen pareciendo claramente rebuscadas: *Otilia no tiene vacuna ni coca*.

“Si los textos antes utilizados fueron desplazados, la razón estaba en que *La Alegría de leer* era en muchos sentidos novedosa y original y se adaptaba al espíritu de modernización que vivía el país.” “Los colombianos fueron afortunados con su primera cartilla de lectura”, Jorge Orlando Melo.

2 La novena de aguinaldos

La Navidad es una fiesta mayor de la cultura de Occidente. En ella confluyen varios elementos: el pesebre, los villancicos, la natilla, los buñuelos, la gran cena, los regalos. Pero todo ello es inseparable de una experiencia lectora clásica: **La Novena de Aguinaldos**. Es una costumbre católica casi exclusivamente colombiana, de arraigo sobresaliente en Bogotá. Fue creada por Fray Fernando de Jesús Larrea, (Quito, 1700) quien después de su ordenación sacerdotal en 1725 fue predicador en Ecuador y Colombia. La escribió por petición de la fundadora del Colegio de La Enseñanza en Bogotá doña Clemencia de Jesús Caycedo Vélez. Muchos años después una religiosa de La Enseñanza, la madre María Ignacia, cuyo nombre, en la vida laica, era Bertilda Samper Acosta, la modificó y agregó los gozos. La novena crea sentimientos de apego a la tradición de las fiestas navideñas. Es un anclaje afectivo importante, con su tono dulzón y sus palabras viejas, una experiencia común a todos nosotros, que la repetimos

cada año y nos encargamos de transmitirla a nuestra descendencia. En cada hogar colombiano está la infaltable Novena.

3 El catecismo del Padre Astete

Conocido burlescamente, como el Catecismo del Padre Astuto. Fue aprendido y recitado de memoria, con puntos y comas, por varias generaciones de colombianos. Se tenía contacto con ese libro en la catequesis, en la escuela, en la preparación para la esperada primera comunión. Este famoso cuadernillo durante siglos formó en la doctrina católica a millones de hispanohablantes. El nombre de la obra era **Catecismo de la Doctrina Cristiana** y fue compuesto originalmente por el padre Gaspar Astete de la Compañía de Jesús y publicado en 1599. Se considera una de las obras que más se ha editado en el mundo, superando las seiscientas ediciones. Es un compendio simple de lo que el cristiano debe saber y cumplir para salvarse, y de hecho este catecismo, sirvió a la gran expansión de la Reforma católica y la evangelización de América. Gracias a su estructura sencilla en una serie de preguntas y respuestas permite su uso desde la facilidad de su lenguaje y el desarrollo de los temas.

Se realiza siguiendo un plan: el saber (fe), el hacer (mandamientos) el orar (oración) y el recibir (sacramentos). No era mucho pero debía ser suficiente. El catecismo supone la minoría de edad del creyente: “Eso no me lo preguntéis a mí, que soy ignorante, doctores tiene la santa madre Iglesia que pueden responderos.” Las respuestas son concebidas, más que para la construcción personal de la fe, para una defensa de las creencias, para entrar en discusión apologética. Ese Corpus nuclear no se negocia. El catecismo nos impidió tener acceso directo a la Biblia, que sin duda en otros ámbitos es una experiencia lectora mayor. La Iglesia católica siempre estigmatizó el acercamiento directo de los fieles al texto sagrado. El catecismo, con su estilo autoritario,

pero meridianamente claro, no enseña la alegría que produce creer, la coherencia que da tener una visión de mundo, parece un texto para defenderse en un supuesto tribunal de Inquisición, con sus respuestas tajantes que no dejan ni siquiera un mínimo resquicio de ambigüedad.

4

El almanaque Bristol

Se considera un libro informativo, pero nuestras experiencias lectoras no son exclusivamente literarias. Su aspecto ha permanecido invariable año a año, ello parece sorprendente en este mundo cambiante. Esa uniformidad es parte de sus fortalezas, nos habla del agradable sabor de una tradición, igual para cinco o más generaciones. Una similar experiencia ocurre con el campanario, la banca del parque, el tañido de las campanas. Es parte del “mundo del ayer”. Es gratuito, financiado por sus anunciantes, generalmente clásicos. A veces nos llega revendido, a precios muy razonables. Defiende su utilidad escudándose en la seriedad de sus fuentes: “laboratorios astrofísicos”. Su lenguaje es llano, su contenido variado. Además de la información meteorológica trae pequeños relatos, datos curiosos, algunos chistes de humor blanco. Los lectores lo buscan cada año porque conservan de él el recuerdo de una amable experiencia lectora.

Suele considerarse que la literatura infantil “de autor”, comienza en Colombia con Rafael Pombo y Rebolledo (Bogotá 7-XI-1833, Bogotá 5-V-1912). Es uno de los grandes poetas del romanticismo hispanoamericano. Llega a la literatura infantil casi por casualidad. Al perder el único puesto público que desempeñó, el de Secretario de la Legación en Washington, decidió permanecer allí dedicado a trabajos literarios. Fue contratado por la Editorial Appleton para hacer unas traducciones de las *Nursery Tales*, que son parte de la tradición oral anglosajona. De estas traducciones surgieron sus libros para niños, como *Los Cuentos Pintados*. Estas retahílas ingeniosas fueron el detonante de sus creaciones. Es innegable que en los textos originales de las *Nursery Tales* está toda la historia y se halla insinuado el tono humorístico. Algunas de sus creaciones son ya parte del acervo cultural colombiano: *La pobre viejecita*, *Cucufato y su gato*, *El renacuajo paseador*, *Simón el bobito*, etc. Se han transmitido de una a otra generación. Mientras la mayoría de los autores para niños mostraban intenciones moralistas, pedagogizantes, con una evidente influencia francesa, Pombo es diferente, sonoro, musical, lúdico, con influencia anglosajona. El continuo ejercicio idiomático, las traducciones y un prodigioso talento natural hacen notable, verdaderamente notable, la destreza técnica de Pombo que, si bien no fue un innovador de métrica o rima, confesaba que podía pensar en verso y que su forma natural de razonamiento era el soneto.

El romanticismo poético pasó y se olvidó, pero Pombo continúa vivo, casi exclusivamente por su poesía infantil. Y de esta, en especial, por *Los Cuentos pintados*. No es muy original, es cierto; Pombo retomó temas que “pertenecen a todas las literaturas”, como dice Sanín Cano. Pero lo esencial aquí es la singular maestría para convertir la poesía en un juego verbal que aún seduce a los niños colombianos. Pombo fue y sigue siendo “el poeta oficial”, con un monopolio de esta condición. Ha estado omnipresente en nuestro sistema educativo. Es una bella tradición que ha quedado en la memoria colectiva. Pero quizás habría sido conveniente escuchar otras voces, darles su espacio. Quizás no había esas voces. Se dice que la literatura infantil en Colombia es especialmente pobre en poesía para niños y en libros de humor.



Cuentos de Calleja

6

«El libro ha de entrar por los ojos, ha de ser simpático antes de conocerlo a fondo», decía Saturnino Calleja [Burgos. Madrid]:ca.1925]. Sus cuentos son 15 volúmenes, de 20 cuentos cada uno, de unas 16 páginas, con ilustraciones, pasatiempos, acertijos. Calleja fue el primero en sacar grandes ediciones, a un bajo precio. Ilustró profusamente aquellos pequeños libros, lo que entonces era una gran novedad, con el propósito de «enseñar deleitando». La editorial concedió a las ilustraciones la misma importancia que al texto, rodeándose en todo momento de los mejores ilustradores de la época. Los cuentos eran muchos, de ahí que haya quedado una frase que ya forma parte de nuestro vocabulario: “tienes más cuento que Calleja”. La colección traspasó las fronteras españolas llegando a convertirse en la más popular en Filipinas y Latinoamérica. Venían en dos tipos de edición, económica y de lujo. Los autores fueron tanto escritores anónimos como otros no tan desconocidos. Un futuro Premio Nobel de Literatura, Juan Ramón Jiménez, también se animó a realizar algún cuento con esta editorial. Es inolvidable que siempre terminaban con unas frases que el propio Calleja inventó: “y fueron felices y comieron perdices, y a mí no me dieron porque no quisieron”, que a todos nosotros nos parece archiconocida. Por este medio, los niños hispanoparlantes, logramos conocer obras tan significativas como *Los viajes de Gulliver* (Jonathan Swift, 1726) o *Hansel y Gretel* (Hermanos Grimm 1812). Estas eran adaptadas y sus nombres “vernaculizados”, por ejemplo, estos dos hermanos pasaron a llamarse *Juanito y Margarita*.

Urbanidad de Carreño

7

Su nombre completo es **Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos**, contenía normas de civilidad y etiqueta para las diversas situaciones sociales. Se define como “un catecismo cívico y práctico para un amable vivir” (Patricia Londoño Vega. Credencial 85). Fue escrito por el músico, pedagogo y diplomático venezolano Manuel Antonio Carreño Muñoz, publicado por entregas en 1853. Obra que le valió un gran reconocimiento y fama. Dicho texto ha sido reeditado numerosas veces en muchos países de Latinoamérica y fue un libro de referencia fundamental para diversas generaciones. El 14 de Marzo de 1855, el Congreso Nacional acordó la re-

comendación especial para el uso de esta obra. Las principales críticas en su contra han sido su excesivo formalismo, el carácter casi ritual de muchas de las recomendaciones, parcialidad en temas religiosos, clasicismo y machismo.

Carreño se considera como el impulsor de lo que actualmente se estila como protocolo y etiqueta. Sería interesante explorar en detalle los efectos de su lectura, en el bogotano, por ejemplo. Para ilustrar su carácter conservador valga este ejemplo: “Procuren estudiarse mutuamente el hombre y la mujer, haciendo indagaciones sobre la familia y posición social. Averigüe la joven los medios de vida del pretendiente, observe su carácter y tome en cuenta su cultura”. -”En ningún caso, en lo tocante a posición social, debe existir una diferencia demasiado notable, siendo mejor que sea superior el hombre. Igual cosa véase en cuanto a cultura general, la que, si no es igual, es conveniente que el hombre sea más culto, debido a su condición de futuro jefe de hogar”.

Hubiera querido continuar con otras tempranas experiencias lectoras fundamentales, como nuestras tres novelas clásicas: *María*, *La vorágine* y *Cien años de soledad*, hitos literarios no solo en nuestro país sino a nivel internacional. Hubiera deseado seguir con nuestros poetas populares: Julio Flórez y Porfirio Barba, cuyos versos eran sabidos de memoria por muchos colombianos en la primera mitad del Siglo XX. Hubiera intentado proseguir con la que llamaría la experiencia iconoclasta, iniciando con José María Vargas Vila, ese perro rabioso contra la República conservadora quien “...logró ser el escri-

Especial
PRIMERA
INFANCIA



Experiencias lectoras tempranas y su huella en la creación literaria

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-11/articulos/14>



tor más vendido, el escritor más odiado, el más amado, el más leído en ciudades y aldeas, en una edad paradójica en que los libros que se leían en el espinazo de los Andes se imprimían en el / 7 de la Rue de L'Odeon y en las imprentas de Barcelona" (William Ospina). Y habría cerrado con Fernando González y sus dos vástagos reconocidos: Gonzalo Arango y Fernando Vallejo.

¿Pero son estas las experiencias lectoras más tempranas? Sí, como dice Paulo Freire, leer libros es una prolongación de leer el mundo, las primeras experiencias lectoras ocurrieron en el vientre materno, cerca de la vigésima semana ya escuchábamos el mundo exterior, pero desde antes leíamos los latidos de ese corazón imparable. Luego del paso por el túnel oscuro empezamos a interpretar el mundo de la luz. Leíamos la cara de nuestra madre, su sonrisa, los arrullos. Seguimos leyendo nuestro entorno, nuestro cuerpo. Un poco más tarde, las palabras oídas fueron todo un ritual de iniciación, de aceptación. Dice Maurice Sendak (de "Dónde viven los monstruos"): "Al fin y al cabo, somos animales. Si observamos a los cachorros, veremos que necesitan ser lamidos para sobrevivir. Pues bien, nosotros también necesitamos "ser lamidos" para sobrevivir. Y las primeras lecturas se convierten, de alguna manera, en "un lamido". Cuando no solo oyes un cuento entrañable, sino que además estás apretado por la persona más importante para ti en el mundo, la conexión que se establece no puede disolverse."

Allí hallamos el venero de la tradición oral, nanas, arrullos, retahílas, juegos de palabras, rondas, chistes, etc. Aquí, el adulto en sí, todo él, es "el libro", por excelencia. El adulto es "el texto madre" para usar la expresión de Yolanda Reyes, *La casita imaginaria*, pág. 48.

Leer es integrarnos en una tradición. No llegamos al vacío, llegamos a una cultura. Ese contacto con lo escrito tiene diversas olas. La primera fue: "lo que otros me leyeron", que es una experiencia fundamental. Luego fue "Lo que leímos por nosotros mismos", con cierta independencia. Más

tarde avanzamos hacia una completa autonomía, a leer en solitario y en silencio.

Algunos libros llegan a nosotros por tradición de nuestro grupo cultural, allí están los que se usan en los primeros años escolares, los que hay en casa. Otras experiencias lectoras las escogemos, como el constructor elige sus ladrillos. Queremos incorporar ciertos autores con sus historias, con su propia visión de mundo. Otras lecturas nos llegan por azar y pueden ser sorprendentes.

Una obra literaria es producto inseparable de su tiempo. Lo representa, lo describe, pero también lo cambia. Ella no solo dice lo que el autor cree que dice. Toda su época habla por medio de él. Cada autor, más allá de su intencionalidad, nos ofrece una visión de mundo. Nos inserta en ella y nos transforma. El buen autor usa "todo el ímpetu, toda la sabiduría, toda la astucia para encaminarse a la transfiguración de su lector. Se trata de entrar a un libro con un alma y regresar con otra", como decía Héctor Rojas Erazo.

Esas experiencias lectoras dejaron huella, en los conocimientos adquiridos, en la formación del gusto estético, en el sustrato para la construcción del propio imaginario. El conjunto de experiencias lectoras conforman un vitral en la memoria a través del cual continuamos viendo la vida. Él está conformado por múltiples fragmentos, de diversos materiales, ubicados allí en diferentes momentos, en amistosa vecindad o en soterrada o franca oposición.

Nuestras tempranas experiencias lectoras son el equipaje que llevamos en nuestra aventura creativa. Luego aparecerán transmutadas en nuestra propia obra, que no es nunca nuestra 100%. Esta es la trans-individualidad del autor, la interdependencia del escritor. (M. Foucault). Conforman los cimientos de nuestro gusto literario, son la primera capa en ese palimpsesto que otros escribieron alguna vez y luego reescribiremos incontables veces. Esas lecturas establecieron formas de sentir, de soñar, de amar..., como diría Carmen Elisa Acosta a propósito de las novelas por entregas

del Siglo XIX y agregaría: "establecieron formas de vivir la fe, de relacionarse con los demás. Y de narrar y fabular la vida".

En nuestro equipaje están las lecturas tempranas, aquellas que escuchamos siendo niños de los labios de seres que nos amaban, aquellas primeras que hicimos nosotros mismos, descubriendo letra a letra el sentido de cada palabra engastada en una frase elemental pero, para nosotros, llena de contenido. Estarán las lecturas que como seres de un tiempo histórico beben del canon oficial. Y también, afortunadamente, otras muchas lecturas al margen o aún en oposición a ese canon.

Es posible que al colombiano su primera cartilla de lectura le haya suscitado emociones positivas, amor por las palabras, algo de civilidad. O que creyera en su fe con cierto rigor severo, al saberse de memoria las concisas y claras respuestas del catecismo. O que se relacionara de manera diferente con sus conciudadanos al estudiar el manual de Urbanidad, quizás no con tolerancia mas sí con cortesía. Es posible que el colombiano que leyó *la María* empezara a amar de forma diferente, o que cambiara su imaginario sobre la selva al leer *La Vorágine* o mirara la historia y la identidad de su pueblo de diversa manera luego de leer *Cien años de soledad*. Es posible que tenga allá dentro una cierta capacidad de indignación iconoclasta y una irreductible propensión a una suntuosa nostalgia.

Estas tempranas experiencias lectoras son llamémoslas conservadoras, como suele ser nuestra creación literaria, que es siempre idiomáticamente correcta, carente de malabarismos o de audacias. Con frecuencia influida por gustos extranjerizantes. Estas reflexiones son apenas un texto preliminar sobre un vasto campo. Habrá que ahondar en ello. Sólo sabiendo de dónde venimos, puede ser posible pensar hacia dónde vamos. La creación literaria no es un territorio sin mapas, aunque estos están incompletos y poco elaborados. Siempre es necesario conocer otras bitácoras para intentar crear la nuestra, que no será totalmente nueva, sino apenas sutilmente diferente. **RM**

¿Cómo podemos **fortalecer el bilingüismo** en jardines y colegios preescolares no bilingües?

Cinco estrategias clave para fortalecer la comunicación en idioma extranjero



Carlos Andrés Peñas Velandia

Coordinador Pedagógico de "CRECER" del Gimnasio Infantil Las Villas (Bogotá).



En este artículo analizaremos algunos aspectos pedagógicos y curriculares sobre la educación orientada a fortalecer una lengua extranjera en los primeros grados de formación: jardín y preescolar. Exploraremos algunas consideraciones sobre los tipos de instituciones educativas bilingües (nacionales, internacionales, de profundización) y presentaremos cinco estrategias para promover un ecosistema educativo que estimule la adquisición natural de otro idioma en entidades educativas de inicial y preescolar no bilingües.

Palabras clave: bilingüismo, lengua extranjera, educación inicial, preescolar.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/15>



Introducción

Exploraremos algunas consideraciones desde el aprendizaje y unas estrategias pedagógicas básicas para promover la adquisición natural de un idioma extranjero en los primeros años de escolarización, especialmente en las entidades nacionales no bilingües. Empezaremos con una reflexión sobre la importancia educativa de las lenguas extranjeras en el proceso de socialización en la era global. Luego, analizaremos cinco estrategias claves pensadas especialmente para entidades monolingües nacionales que deseen aproximar a los niños y las niñas a una lengua extranjera. Al finalizar, presentaremos algunas sugerencias sobre el uso de las tecnologías para la información y la comunicación en el fortalecimiento del aprendizaje de otro idioma.

Ciudadanos del mundo

Según Morin (2011) asistimos a la tercera etapa de la globalización de la humanidad. Etapa que, a diferencia de la primera que ocurrió durante el encuentro cultural entre América, África y Europa, así como la segunda que pasó durante el período previo a la gran guerra mundial, la nuestra está mediada por las tecnologías para la información y comunicación las cuales amplían los límites del espacio y tiempo físico gracias a la virtualidad. Un mundo donde no es necesario migrar para fortalecer las relaciones académicas, culturales o comerciales con pueblos distantes, solo necesitamos un computador e internet para asistir a universidades prestigiosas del orbe, podemos comprar productos al otro lado del atlántico sin salir de casa y establecer amistades con extranjeros.

Visto el mundo de esta forma, consideramos que no se requieren mayores justificaciones para exaltar la importancia de dominar una lengua extranjera (MEN, 2005). No queremos avivar aquel fantasma que sentencia que la falta de otra lengua es el camino más seguro hacia la pobreza. Prueba de ello es que usted, sí, usted respetado docente o directivo docente lector, así pueda o no pueda hablar una lengua extranjera, está en capacidad de entender este artículo. Lo que ocurre es que quizás esté perdiendo la oportunidad de leer textos más interesantes o conocer ideas más innovadoras por la falta de una lengua extranjera que le permita acceder a otros conocimientos. En perspectiva, la falta de competencia podría reducir sus posibilidades o las de sus estudiantes en un mundo lleno de alternativas culturales, sociales y económicas que podrían ayudarnos a resolver los problemas locales.

Jardines y preescolares encaminados a una lengua extranjera

Como en casi todos los saberes, es conveniente que el proceso de aprendizaje de otro idioma empiece en los primeros años de vida. La plasticidad cerebral de los niños y las niñas de educación inicial y preescolar convierte ese nivel en el período propicio para iniciar la aproximación a otra lengua. Al respecto señala Kuhl (2010):

“En la edad adulta, el lenguaje es muy modularizado, hecho que explica los patrones específicos de déficit del lenguaje y el daño cerebral en pacientes adultos tras un accidente cerebrovascular (Kuhl y Damasio, en prensa). Los infantes, sin embargo, deben comenzar la vida con los sistemas cerebrales que les permitirán adquirir cualquiera y todos los idiomas a los que estén expuestos, así que pueden asimilar el lenguaje ya sea como un código auditivo-vocal o uno visual-manual, de forma más o menos análoga (Petitto y Marentette, 1991)” (Traducción libre).

Quizás por esto muchas familias, consciente o inconscientemente, buscan jardines e instituciones educativas bilingües para empezar prontamente la formación. Sin embargo, es de notar que hay diferentes tipos de entidades. Según el Ministerio de Educación (MEN, s.f.) existen: bilingües internacionales, bilingües nacionales y los que profundizan el idioma extranjero. El primer tipo

está lingüística y pragmáticamente inmerso en una segunda lengua. Incluso en ocasiones los programas curriculares siguen los planes estatales de un país donde dicha lengua es el idioma oficial. En el caso de los nacionales se cuenta con compatriotas bilingües que brindan gran parte del currículo en lengua extranjera. Por último, están las entidades donde la lengua materna es el idioma para el aprendizaje, pero invierten mucho tiempo en fortalecer la lengua extranjera (ver Tabla No. 1).

Bilingües internacionales	Bilingües nacionales	Intensificación
Aprenden y enseñan en la lengua extranjera. Incluso siguen currículos de un país donde es el idioma oficial.	Aprenden y enseñan algunas asignaturas en lengua extranjera.	Aprenden y enseñan en lengua materna, pero incluyen muchas horas de aprendizaje de la lengua extranjera.
Hablantes-oyentes, por lo general, nativos.	Hablantes-oyentes, por lo general, nacionales.	Hablantes-oyentes, por lo general, nacionales.
Relación interlingual: de lengua extranjera a la lengua oficial del territorio.	Relación interlingual: de equivalencia entre las dos lenguas.	Relación interlingual: de lengua materna a extranjera.

Tabla No. 1 Tipos de bilingüismo; basado en Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.)

Así que, atendiendo a que el Ministerio de Educación señala que en Colombia (2009) contamos con 33 instituciones educativas bilingües internacionales, 141 bilingües nacionales (no discriminan el dato para entidades con lengua viva como las que hablan las comunidades indígenas, raizales, entre otras), en proporción a las 14.666 instituciones educativas a nivel del País según el DANE (2010), es decir, que el 98,81% de las entidades son monolingües, nos vamos a enfocar en la alternativa orientada al fortalecimiento de la lengua extranjera en entidades no bilingües (especulamos que esos valores son similares en los países hermanos).

¡Alto! No podemos avanzar más sin diferenciar el enfoque de lengua extranjera de la perspectiva denominada segunda lengua (Enrique & Giancarlo, 2011). Implica que, salvo las comunidades con lenguas vivas o algunos sectores por necesidades socioeconómicas, para la mayoría de los colombianos la segunda lengua no es una necesidad. Sí, lo que leyó: ¡no es una necesidad! El bilingüismo de una segunda lengua supone que la comunidad de hablantes-oyentes ideales (Chomsky, 1977) requieren dos o más lenguas para interactuar en el entorno. Para la mayor parte de nuestros conciudadanos esa no es la realidad. Casi todos los habitantes hablan únicamente español. Así que el enfoque de lengua extranjera implica asumir que el otro idioma no es una necesidad, sino una oportunidad; es decir: hablar o no hablar una lengua extranjera no condena a la exclusión. Sin embargo, como anotamos, se convierte en una oportunidad

académica, socioeconómica y cultural.

Aclarado lo anterior, exploremos ahora algunas alternativas para fortalecer el idioma extranjero en jardines y preescolares no bilingües.

Cinco estrategias clave para fortalecer la lengua extranjera

Vamos a compartir las siguientes estrategias para afianzar la lengua extranjera:



Gráfica No 1. Estrategias Clave para el Fortalecimiento en Lengua Extranjera (Fuente: Elaboración propia)

- 1. Primero la significación y comunicación en la lengua materna.** Aunque suene antagónico, el primer paso no es fortalecer la lengua extranjera sino la significación y comunicación en la lengua materna (Baena, 1996). Es decir, afianzar los procesos de pensamiento y construcción de sentidos desde la lengua que utilizan convencional y preferentemente para participar en su cultura. Es prioritario lograr que los niños y las niñas se conviertan en hablantes-oyentes funcionales y competentes para desenvolverse asertivamente en su comunidad lingüística (Chomsky, 1977).

Como lo anotó extensamente Vigotsky (2013), el lenguaje es la manifestación del pensamiento humano. Por esto es necesario que los niños y las niñas fortalezcan la forma como construyen sentidos desde su lengua materna. Que afiancen los significados, el uso en contextos y la posibilidad de organizar la forma como representan el mundo. Hecha esta tarea, la lengua extranjera se puede aproximar comunicativamente mientras los estudiantes de inicial y preescolar avanzan en la construcción de los andamiajes para organizar la realidad. Es lamentable cuando en procura del bilingüismo se minimizan estos procesos y prima la interacción comunicativa sobre la significación.

Conviene que los infantes reciban estimulación para razonar y comunicar las causas o consecuencias de una situación. Explore el contenido de los códigos escritos desde sus sistemas escriturales. Piensen sobre lo que leen (en los primeros años leer suele ser igual a escuchar lo que narran los adultos) y propongan reelaboraciones desde su lenguaje. Entonces desde ahí pueden aproximar el idioma extranjero como un lenguaje auxiliar que, comunicativa y

analógicamente, amplía la experiencia de interacción. No se trata de caer en la traducción de palabras sueltas (“tipo programa de televisión como Dora la Exploradora”), sino de incorporar unidades de sentido.

- 2. Propicie la adquisición natural en lugar de la enseñanza de otro idioma.** Contigua a la primera estrategia, es importante que pedagógicamente se aproxime a los infantes a la adquisición natural de un idioma extranjero (Kuhl, 2003), en contraposición con la enseñanza de un idioma. Enseñanza que, por lo general, es estrictamente lingüística y se orienta a mediar el significado de algunas palabras, tiempos verbales o conjugaciones gramaticales.

La adquisición natural connota la necesidad de interactuar con el lenguaje, jugar con las palabras, avivar la música y la expresión, todo aquello que permita adquirir naturalmente el idioma como ocurrió con la lengua materna. Se necesita que los educadores en este nivel promuevan experiencias de comunicación y significación que aproximen al idioma extranjero. Que los niños y las niñas reconozcan que les están hablando en otro idioma y en un ambiente lúdico incorporen y adapten las expresiones de su interlocutor (Krashen, 2004).

- 3. Diseñe un plan curricular orientado a las experiencias comunicativas.** Así que el diseño curricular no debería restringirse a los modelos que priman los campos semánticos (Unidad No. 1. Los colores; Unidad No. 2. Números en inglés... etc.), ya que restringen la comunicación al vocabulario y convierten un medio en finalidad. En su lugar deberían promover un currículo como el propuesto en la Tabla No. 2:

COMPETENCIA	Me aproximo comunicativamente a la construcción de sentidos en una lengua extranjera.		
HABILIDADES ESPECÍFICAS	Descubro qué dicen y por qué lo dicen cuando me hablan en otra lengua.	Intento comunicarme utilizando una lengua extranjera.	Sé qué diferencias y semejanzas existen con mi lengua materna.
NODO PROBLEMATIZADOR	¿Sé cuando alguien me habla en una lengua extranjera? Apoyado en los gestos y lo que hacen mis amigos puedo conjeturar: ¿qué dicen y por qué lo dicen?	Apoyado en mis palabras y la de los adultos: ¿Sé que debo contestar? ¿Busco ideas sobre cómo se podría decir en la otra lengua? ¿Puedo utilizar apropiadamente algunas expresiones?	¿Soy consciente de la diferencia y semejanza sonora y comunicativa de algunas expresiones de mi lengua y la extranjera? ¿Puedo expresarlas a los demás?

Tabla No. 3 Estructura Curricular para explorar comunicativamente una lengua extranjera (Fuente: Elaboración propia)

Atendiendo al diseño curricular expuesto, es de esperar que la entidad se oriente a alcanzar desempeños como los siguientes (ver Tabla No. 2):

HABILIDAD	Descubro qué dicen y por qué lo dicen cuando me hablan en otra lengua.	Intento comunicarme utilizando una lengua extranjera.	Sé que diferencias y semejanzas existen con mi lengua materna.
DESEMPEÑOS	Sé qué podría contestar cuando mi maestro(a) formula preguntas en otro idioma y cómo debería actuar cuando me señala alguna instrucción.	Utilizo expresiones, apoyado(a) en el lenguaje de mi maestro(a), para comunicar mis necesidades cotidianas y las del contexto escolar.	Puedo utilizar mi lengua materna o la extranjera para expresar una misma necesidad o referirme a un objeto de mi entorno.

Tabla No. 2 Ejemplo de Desempeños para Educación Inicial y Preescolar (Fuente: Elaboración propia).

Son las experiencias comunicativas las que deben aproximar a los pequeños paulatinamente a la adquisición natural de la lengua extranjera. Así descubrirán las posibilidades comunicativas y aprenderán qué sentido tiene y cómo se utiliza una expresión en un contexto dado.

4. Avive los ambientes de profundización, pero no caiga en la clase tradicional de inglés. Evite las clases de inglés en el sentido convencional de la enseñanza. En ocasiones los educadores de este nivel siguen los modelos curriculares que afianzan únicamente el dominio semántico (de nuevo el vocabulario de las frutas, animales, números, etc.). *Flash cards* que llevan una imagen acompañada con la palabra escrita en la lengua extranjera, acompañada con instrucciones para que los niños y niñas realicen actividades plásticas como decorar, encerrar o relacionar.

Es un enfoque poco conveniente por varias razones: primero exponen palabras sueltas sin un contexto auténtico de comunicación; reducen el aprendizaje del idioma extranjero a la transferencia y generalización semántica con la lengua materna; en ocasiones pasan por alto las diferencias de las equivalencias gráfico-fonéticas entre la lengua materna (español) y la extranjera (mientras que “green” se pronuncia / ri n/, verde se pronuncia /verde/). El inconveniente no es el material *per se*, sino, convertir el enfoque semántico en la base de la enseñanza y el aprendizaje.

También evite la enseñanza intencional de la gramática. Siguiendo el enfoque de adquisición natural (Kuhl, 2003), haga lo mismo que en la lengua materna: llévelos a descubrir desde las situaciones cuál es la forma más adecuada de una expresión, corríjalas asertivamente y motívelos para que ajusten las expresiones. Naturalmente incorporará las reglas lingüísticas y las convertirán en parte de su repertorio comunicativo. Al respecto señala Navarro (2010):

“La enseñanza, entendida como un proceso en el que el sujeto reflexiona sobre las reglas de la lengua, ocurre en adultos pero no en niños. Los niños aprenden inconscientemente, cuando empiezan a hablar no son conscientes de lo que son capaces de hacer o no”. (p. 119)

Así que el educador especializado en idioma extranjero puede enriquecer la experiencia comunicativa por su experticia en el manejo de la lengua. La mejor clase con los niños y las niñas que puede orientar será aquella en la que primen la música, la recreación y los juegos que aproximen a situaciones auténticas de interacción y comunicación.

5. Fortalezca el ecosistema comunicativo. Finalmente, la aproximación comunicativa al idioma extranjero es una cuestión de ambiente educativo y medio social de interacción. Se necesita el concurso de los educadores, los padres de familia, el personal de apoyo, los funcionarios de la ruta escolar, todo los que interactúen

con el niño y la niña, para incorporar algunas expresiones y situaciones comunicativas a su cotidianidad. Por ejemplo, en un experimento, la investigadora Patricia Kuhl (2003) sometió a dos grupos de niños a la exposición al idioma extranjero por medio de la socialización con nativos hablantes de la lengua extranjera y al otro grupo lo expuso a canciones y videos. Los resultados mostraron que los medios audiovisuales tuvieron un impacto significativo en la escucha y la lectura, pero la interacción comunicativa, es decir, la capacidad de establecer un diálogo con otros, solo se potenció con el grupo que entró en contacto con los extranjeros.

Así que se podría establecer el uso comunicativo de expresiones básicas como el saludo, las despedidas, la solicitud de elementos cotidianos, situaciones comunicativas auténticas y habituales, para que los pequeños afiancen su competencia en la lengua extranjera. Así incor-

porarán con mayor naturalidad las expresiones y descubrirán las variaciones lingüísticas en relación a la lengua, el enunciatario y el contexto de enunciación. Claro está, los adultos próximos tendrán la responsabilidad de afianzar su competencia comunicativa en lengua extranjera para que se conviertan en interlocutores válidos.


Tranquilo(a), no está solo(a): internet está a su lado

Por último, quisiéramos reflexionar sobre el uso de las TIC en la aproximación a una lengua extranjera. Antaño era fácil identificar al profesor de inglés de un colegio porque casi siempre llevaba consigo una grabadora. Grabadora acompañada de un paquete de cintas magnetofónicas que después fueron remplazadas por los discos compactos. Pero la realidad en nuestro tiempo es otra. En Internet existe una gran cantidad de contenido digital que se puede utilizar en el proceso de mediación curricular de los idiomas extranjeros con los niños y las niñas. Existen páginas donde se puede acceder a mucha música, juegos, videos y demás recursos multimediales virtuales para afianzar la comunicación en idioma extranjero.

Si usted, así como quien escribe, se angustia por los errores en la pronunciación al hablar en otra lengua, pierda cuidado e intente otra cosa. Es posible conseguir textos audiovisuales en Internet que brinden orientaciones sobre el correcto uso de una expresión y la adecuada organización lingüística para brindar una mejor experiencia comunicativa a los niños y las niñas. Así poco a poco podremos avanzar en la transformación del aula estrictamente monolingüe hacia un espacio escolar pluricultural que reconozca la diversidad de expresiones, modos de interacción y de construcción de posibilidades educativas que aviven la interacción efectiva y altamente significativa de los ciudadanos de la era planetaria (Morin, 2011).



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

 <http://www.santillana.com/rutamaestra/edicion-11/referencias>

Educación bilingüe español/ inglés en Latinoamérica: ¿por qué sí y por qué no?

Spanish/English Bilingual Education in
Latin America: Why and why not?

GRAMM



Carol Lethaby

Profesora asistente de
tiempo parcial en New
School / Part-time assistant
professor on the New School

El presente documento busca discutir las posibles razones, así como las posibles objeciones ante la ejecución de la educación bilingüe español / inglés en Latinoamérica. El objetivo de este artículo no es abordar la política nacional de bilingüismo en Colombia. Para aproximarse a este tema, recomiendo consultar A. M. Mejía (2006) quien presenta una discusión sobre el bilingüismo en el país.

This paper seeks to discuss the possible reasons for, and possible objections to, Spanish/English bilingual education in Latin America. It is not within the scope to talk about the national policy of bilingualism in Colombia. See, for example, Mejía (2006) for a discussion of bilingualism in Colombia.

1

Razones para una educación bilingüe

Primero que todo cabe preguntarse ¿por qué? Esto es Colombia, un país hispanoparlante, ¿por qué querríamos usar inglés –un ‘idioma extranjero’– como el medio de instrucción en los colegios colombianos? ¿Cuál es el objetivo de la educación bilingüe español / inglés en Colombia, y cuáles son las razones para implementarlo?

Reasons for bilingual education

First of all, why? This is Colombia, a Spanish-speaking country, why would we want to use English - a ‘foreign’ language - as the medium of instruction in Colombian schools? What is the objective of Spanish-English bilingual education in Colombia and what are the reasons for this?

1



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-11/articles/1](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/1)

Primero, consideremos las razones para hacerlo. El objetivo principal de la mayoría de colegios que tienen al menos la mitad de su horario en el idioma inglés o la asignatura de inglés, aunque frecuentemente no está establecido de manera explícita, debería ser:

Producir usuarios competentes en los idiomas español e inglés, que puedan usar eficientemente los dos idiomas para propósitos sociales, académicos y de negocios.

Quizás este objetivo es muy obvio, pero parece que, con el afán de abrir un programa “bilingüe” y de obtener el prestigio que este trae consigo, con frecuencia las metas y razones por las que se hace esto se desvirtúan o quizás no son bien analizadas y evaluadas, ya que es importante tomar el tiempo suficiente para investigar las motivaciones por las que la educación bilingüe podría ser un buen proyecto:

1.1 Ventajas cognitivas

La primera razón, y quizás la más convincente, es que recientes investigaciones presentan la posibilidad de que las personas bilingües tengan ventajas cognitivas sobre los monolingües. Baker (2006) cita una investigación en la que muestra altos puntajes en los exámenes de Cociente Intelectual (CI) para los bilingües (reconociendo las fallas en este tipo de medida de la ‘inteligencia’) y afirma que en estos momentos nos encontramos en lo que él llama el ‘período de los efectos aditivos’. Tras este seguiría el período de ‘efectos perjudiciales’ —cuando se pensaba que el bilingüismo era de hecho ‘peligroso’ (entre 1800 y 1962)— y, finalmente, los ‘efectos neutrales’ —cuando se pensaba que ser bilingüe no tenía ningún efecto en la cognición (1937-1960)—. Cabe destacar que probablemente esta no es la idea principal que propusieron las personas que han trabajado en pro de la educación bilingüe. Los resultados parecen ser más fuertes para los llamados ‘bilingües-equilibrados’ —de nuevo un argumento sólido para la educación bilingüe. Entonces pareciera que este debería ser el objetivo en la educación bilingüe: intentar producir ‘bilingües-equilibrados’, personas igualmente capaces de usar los dos idiomas inglés y español.

Cabe destacar que las ventajas cognitivas del bilingüismo tienen relación con todos los idiomas y no solo para los llamados tipos de bilingüismo élite tales como el bilingüismo español/inglés.

First, let us consider the reasons for doing so. Although often not explicitly stated, the main objective of most bilingual schools, that have at least half their timetable in English and / or academic subject area in English should be something like this:

To produce very proficient English and Spanish users who can use both languages for social, academic and business purposes.

Perhaps this objective is very obvious, but it seems that with the rush to open a ‘bilingual’ program and the prestige that this brings, very often the objectives and reasons for doing so get lost or are perhaps not fully thought through and it is important to take time to investigate the reasons why bilingual education might be a good idea.

1.1 Cognitive advantages

Firstly, and most convincingly, I think, is that research now shows that there is the possibility that bilinguals have cognitive advantages over monolinguals. Baker (2006) cites research which shows higher scores in IQ tests (recognising the flaws in this type of measure of ‘intelligence’) for bilinguals and claims that we are now in what he calls the ‘period of additive effects’, following the periods of ‘detrimental effects’ (when it was thought that bilingualism was actually ‘dangerous’ (from 1800-1962)) and ‘neutral effects’ (when it was thought that being bilingual had no effect on cognition (1937 - 1960)). Interestingly enough, this is probably not the idea that is put forward most strongly by those working in bilingual education. The results seem to be strongest for so-called ‘balanced bilinguals’ – again, a strong argument for bilingual





1.2 Oportunidades de empleo y estudio

En segundo lugar, se puede mencionar que cada día es más claro que hay más oportunidades para las personas que tengan un conocimiento de la lengua inglesa tanto para estudiar como para obtener un trabajo. Cualquier estudiante que quiera estudiar un posgrado está en ventaja si es un lector eficiente en la lengua inglesa, y obviamente las oportunidades de estudio en otros países están más cercanas a estudiantes que ya tengan un conocimiento del idioma inglés. Además de esto, ¿cuántas ofertas laborales en el mercado buscan personas que tengan un buen nivel de inglés?

1.3 Ampliación de horizontes

El tercer argumento propuesto para justificar la educación bilingüe español/inglés en Latinoamérica es la idea de que una persona que sepa otro idioma puede ser, de alguna manera, más “cultura” e inclusive con una mentalidad más abierta que alguien monolingüe. Considero que este tipo de afirmaciones acarrearán el riesgo de imponer nuestras ideas sobre una concepción de lo que significa ser “culto” (¿la “cultura” de quién? / ¿Qué tipo de ‘cultura’?). Sin embargo, no hay ninguna duda de que saber inglés da acceso a oportunidades culturales que un hispanoparlante monolingüe no tiene. En una visita reciente que

education. It would seem then that this should be our goal in bilingual education – attempting to produce ‘balanced bilinguals’ – equally proficient users of both Spanish and English.

It’s important to note that the cognitive advantages of bilingualism relate to all languages not just to so-called ‘elite’ types of bilingualism such as English / Spanish bilingualism.

1.2 Employment and study opportunities

Secondly, it is becoming increasingly clear that there are more opportunities available to people who have a knowledge of the English language, both for study and in terms of getting a job. Any student who wants to study a postgraduate degree is at an advantage if s/he is an efficient reader in English and obviously study opportunities in other countries are often only open to those who already have a knowledge of English. On top of this, how many job advertisements today ask for candidates who have a good level of English?

1.3 Broadening horizons

The third argument put forward for bilingual English-Spanish education in Latin America is the idea that a person who knows another language somehow is more open-minded or even, more ‘cultured’ than a monolingual. I think these are dangerous things to assume and we may be in danger of imposing our own ideas of what ‘cultured’ means here (whose/what ‘culture?’), but there is no doubt that knowing English gives access to cultural opportunities that a monolingual Spanish speaker would not have. On a recent visit to Prague in the Czech Republic I found that the famous Black Light Theatre of Prague gives bilingual performances in Czech and English simultaneously. This is one small example of the use of English as an international language.

Objections to bilingual education

2 // // // // //

2.1 Linguicism

Although bilingual education in Latin America is increasing, there are still many objections raised. Firstly, the question of ‘linguicism’ - is Spanish somehow ‘devalued’ if the child is educated in a language which is not Spanish, her/his mother tongue? This is obviously a more sensitive issue when the language involved is lower in the world language power hier-

hice a Praga, en la República Checa, encontré que el reconocido teatro Black Light of Prague hace interpretaciones bilingües en los idiomas checo e inglés simultáneamente. Este es un sencillo ejemplo del uso del inglés como un idioma internacional.

Objeciones a la educación bilingüe

2

2.1 Lingüicismo

Aunque la educación bilingüe en América Latina está creciendo, aún hay muchas objeciones que emergen en su contra. En primer lugar, el problema del 'Lingüicismo'. ¿El español está siendo de alguna forma 'devaluado' si el niño es educado en un idioma que no es el español, su lengua materna? Obviamente este es un tema sensible cuando el idioma en cuestión (español) es inferior en la jerarquía de las potencias mundiales del idioma, así como lo están algunas de las lenguas indígenas de Colombia. Pero con la amenaza de expansión y dominio del idioma inglés a nivel mundial, este tema no debería tomarse a la ligera. Existen más de 60 lenguas indígenas en Colombia, muchas de las cuales están en peligro de desaparición (vea <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas2.htm> para más información) y, ciertamente, el uso del inglés como el idioma de instrucción no ayuda a mantener estas lenguas vivas. Reconozco la ironía de los docentes de lengua inglesa que hablan sobre la injusticia del dominio del idioma inglés, pero como dice Pennycook: "Por lo menos, involucrados íntimamente como lo estamos con la propagación del idioma inglés, debemos ser muy conscientes de las implicaciones de esta expansión en la reproducción de las desigualdades globales" (Pennycook, 1995: 55).

2.2 El inglés como la clave del éxito

En segundo lugar, hay una pregunta que va muy de la mano de la primera objeción, ¿es 'justo' que el inglés haya llegado a convertirse en la clave del éxito? David Graddol dice que "la competencia en inglés puede ser uno de los mecanismos para dividir a quiénes tienen acceso a la riqueza y a la información y quiénes no." (1997: 38). Colombia es un país hispanoparlante con instituciones hispanoparlantes. ¿Por qué el inglés debe ser el guardián de los estatus de riqueza y poder?

archy, such as some of the indigenous languages of Colombia, but with the threat of the dominance of the English language worldwide, this issue should not be dismissed lightly. There are more than 60 indigenous languages in Colombia, many of which are in danger of dying out (see <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/antropologia/lengua/clas2.htm> for more information) and certainly the use of English as the language of instruction is doing nothing to keep those languages alive. I recognize the irony of English language educators talking about the injustice of the dominance of the English language, but as Pennycook says "At the very least, intimately involved as we are with the spread of English, we should be acutely aware of the implications of this spread for the reproduction of global inequalities." (Pennycook, 1995: 55).

2.2 English as the 'key to success'

Secondly, and related to the first objection, is the question of whether it is 'fair' that English has become the 'key to success'? David Graddol states that "proficiency in English may be one of the mechanisms for dividing those who have access to wealth and information and those who don't." (1997: 38). Colombia is a Spanish-speaking country with Spanish-speaking institutions. Why should English be the gatekeeper to positions of wealth and power?

2.3 Elitism

Another criticism of bilingual English-Spanish schools in Latin America is that they are seen as elitist and this is clearly something used by schools and parents for mutual benefit.

Whether the 'elite product' being offered is actually superior in any way to the cheaper, or even free, monolingual education a child can receive is a very serious consideration. There are many programs that advertise high numbers of hours in English with content area supposedly being taught in English, but on closer inspection it may be found that this is not the reality and the teacher may not be proficient in English her/himself or the students may not have an appropriate level (what Cummins calls the Thresholds Theory or Developmental Interdependence Hypothesis (1984, 2000)) to be able to deal with the content in English. Instruction is sometimes not actually given in English, but in Spanish (either because the teacher has problems manipulating the content in her/his second language and / or because the students do not un-

2.3 Elitismo

Otra crítica referente, esta vez, a los colegios bilingües español-inglés en Latinoamérica es que son considerados elitistas y esto claramente es utilizado por colegios y padres de familia para conseguir un beneficio mutuo.

Ya sea que el ‘producto élite’ ofrecido sea de hecho superior de alguna manera al más económico, o incluso al gratuito, la educación monolingüe que un niño recibe es un aspecto muy serio para tener en cuenta. Existen varios programas que ofrecen un gran número de horas en inglés con áreas de contenido dictadas supuestamente en inglés. Pero al hacer una revisión más detallada, se puede encontrar que esta no es la realidad y que el docente puede que no sea competente en inglés, o que los estudiantes no tengan un nivel apropiado — a lo que Cummins llama “La Teoría del Umbral” o la “Hipótesis del Desarrollo Interdependiente” (1984,2000)— para ser capaces de manejar el contenido específico de un área en inglés. Algunas veces la instrucción no es dada en inglés sino en español (ya sea porque el docente tiene dificultades manipulando el contenido de la asignatura en una segunda lengua o porque los estudiantes no comprenden los conceptos enseñados en un idioma de instrucción que no es su primera lengua) o es dada en una combinación de los dos idiomas. Considero que esta es la forma correcta para las situaciones antes mencionadas, pero esto significa que los estudiantes no están recibiendo la cantidad de información en inglés que es promocionada por los colegios y esto tendrá consecuencias en términos del nivel de inglés que se espera en los estudiantes.

2.4 La identidad

Otra objeción respecto a la educación bilingüe es la idea de que alguien que es educado en una lengua diferente a la materna de alguna forma le falta algo; es la idea de que, de algún modo, el aprendizaje va a estar dividido en dos. Baker cita a un profesor de la Universidad de Cambridge a finales del siglo XIX para ilustrar su punto de vista, “Si fuera posible que un niño creciera en dos idiomas a la vez, con la misma calidad, sería mucho peor. Su crecimiento intelectual y espiritual no por ello se duplicaría, sino que se dividiría a la mitad. La unidad de la mente y el carácter tendrían una gran dificultad en afirmarse en tales circunstancias.” (Laurie, 1890: 15 citado en Baker, 2006: 143). Aún hay algunas sospechas alrededor de la educación bilingüe, par-

derstand the concepts being taught in a language of instruction which is not their first language) or in a mixture of the two languages. I think this is the right thing to do in the situations mentioned above, but it does mean that the students are not receiving the amount of input in English that is being advertised and this will have consequences in terms of the level of English that students can expect to achieve.

2.4 Identity

Another objection to bilingual education is the idea that someone who is educated in a language that is not their first language is somehow missing something: the idea that they are somehow split in two. Baker quotes a professor at Cambridge University at the end of the 19th century to illustrate this point of view, “If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.” (Laurie, 1890: 15 cited in Baker, 2006: 143). There is still some suspicion surrounding bilingual education, particularly when the parents and other teachers at a bilingual school do not know English. Sensitivity is clearly called for here. The most successful bilingual schools I’ve encountered have been those which celebrate the native country and its culture, while at the same time making comparisons and contrasts with other cultures.

2.5 Subtractive bilingualism

The final objection I would like to discuss and the one that I feel is the most important is the question of the level of proficiency achieved by the students in the two languages. Certainly, one of the criticisms leveled at bilingual education in the USA is that the child does not achieve full academic proficiency in EITHER language (what Cummins calls ‘subtractive bilingualism’) and I would argue that if bilingual education is not carried out with thought and responsibility this is a serious danger. Bilingual education has had a difficult and controversial history in the USA and many children who could have gained from it have been deprived of it.

We do not have the same emotional opposition to English /Spanish bilingual education in Latin America - nor do children NEED bilingual education in the same way they NEED it in the US, so we have no excuse to put children in a situation where

ticularmente cuando algunos docentes o padres que pertenecen a una institución bilingüe no saben inglés. Se necesita un grado de sensibilidad y comprensión en estas situaciones, ya que los colegios bilingües más exitosos que yo he encontrado son aquellos que celebran su país nativo y su cultura, mientras al mismo tiempo hacen comparaciones y contrastes con otras culturas.

2.5 El bilingüismo sustractivo

La última objeción que me gustaría discutir, y la que considero la más importante, es la cuestión del nivel de competencia alcanzado por los estudiantes en los dos idiomas. Ciertamente, una de las críticas hechas a la educación bilingüe en Estados Unidos es que el niño no alcanza completamente la competencia académica en NINGÚN idioma (a lo que Cummins llama “Bilingüismo Sustractivo”) y yo considero que si la educación bilingüe no se maneja con rigor y responsabilidad se corre un riesgo muy serio. La educación bilingüe ha tenido una historia difícil y controvertida en los Estados Unidos y por esto muchos niños que hubieran podido ser beneficiados han sido privados de la misma.

No tenemos la misma oposición emocional para la educación bilingüe español/inglés en Latinoamérica —tampoco los niños NECESITAN la educación bilingüe de la misma forma que la NECESITAN en los Estados Unidos—, entonces no tenemos excusa para poner a los niños en una situación en la cual vayan a en una clase de un área de contenido en inglés, cuando ellos no tienen el nivel suficiente de ese idioma para poder cumplir con el contenido de la asignatura. El nivel de inglés de un estudiante no debería afectar su desarrollo cognitivo, y si este es el caso (por ejemplo, un niño está reprobando una clase de matemáticas porque no tiene el nivel apropiado de inglés para saber qué está pasando) el estudiante debería estudiar la asignatura en español y continuar con el desarrollo del inglés hasta que sepa suficiente de este idioma como para manejar las matemáticas en inglés.

La educación bilingüe no está exenta de controversia y es importante que los docentes de idiomas reflexionen y se cuestionen sobre las razones a favor o en contra de la educación bilingüe.

(Adaptación de un artículo que aparece en MEXTESOL Journal, Vol 26, No. 3 and 4 Winter and Spring 2003) **RM**

they are placed in a content area class in English when they do not have a sufficient level of English to be able to cope with the content area. A student's level of English should not be affecting their cognitive development and if this is the case (ie, a child is failing, for example, a maths class, because s/he does not have an adequate level of English to know what is going on) that student should be studying the subject matter in Spanish and continuing with their English development until s/he knows enough English to deal with maths in English.

Bilingual education is not without controversy and it's important for language teachers to reflect on and question the reasons for and against bilingual education.

(Adapted from an article that appeared in MEXTESOL Journal, Vol 26, Nos 3 and 4 Winter and Spring 2003) **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>





La necesidad de un enfoque intercultural

The need for an Intercultural focus



Ben Goldstein

Autor y formador de docentes en la enseñanza del inglés / ELT author and teacher trainer

A menudo, los docentes me hacen la siguiente pregunta: “¿Por qué molestarse con el desarrollo de la conciencia intercultural cuando nuestra principal labor es enseñar el idioma?” Hay muchas maneras de responder a esa pregunta. Un argumento es que el idioma y la cultura son inseparables. Un texto que se encuentra en un libro de inglés ha sido escogido por varias razones. En primera medida, podría ser parte del contexto del lenguaje que se está enseñando, y puede contener información cultural que complementa el enfoque del idioma. Sin embargo, y con mayor frecuencia, también hay un subtexto cultural, aunque raramente nos detengamos a criticarlo.

Si se observa cuidadosamente, se encontrará que muchos materiales para la enseñanza del inglés tienen una gran cantidad de ejemplos sobre la cultura extranjera. Por ejemplo, pueden ofrecer contextos de celebridades o personas de clase media en situaciones como ir de compras a centros co-

I am often asked the following question by teachers: “Why bother with intercultural awareness when our principal job is teaching language?” There are many ways to answer this. One argument is that language and culture are inseparable. A text that we encounter in a coursebook has been chosen for various reasons. Firstly, it could well be the context for some targeted language, it may also contain some cultural information which supplements the language focus. However there is, more often than not, a cultural subtext there as well, although we rarely stop to critique it.

If looked at carefully, we’ll find that many ELT materials are filled with examples of target culture, often aspirational in nature. For example, they may feature celebrities or middle-class contexts such as people shopping in exclusive malls or checking into luxury hotels. The danger of such material is that it may be far removed from our students’ world and could even alienate a learner.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/2>

merciales exclusivos o registrarse en hoteles lujosos. El peligro con estos materiales es que pueden estar muy lejos del mundo de nuestros estudiantes e incluso podrían alienarlos.

Otro argumento es que el mundo angloparlante ya no es como solía ser. Debido a la globalización, las nociones esencialistas de la cultura se han vuelto obsoletas. Por ejemplo, ya no hay una sola forma Británica de hacer las cosas, como se creía, los británicos ya no poseen una identidad monolítica. Las poblaciones cambiantes han hecho que se incremente la diversidad cultural. Actualmente, muchos niños poseen un sentido del ser fragmentado, pues puede que no tengan una sola lengua materna o una afiliación particular a una cultura u otra, pues poseen una identidad híbrida.

Sin embargo, gran parte de los aportes culturales que aparecen en nuestros textos no toman en cuenta esta situación. Muchas de estas contribuciones son extensamente informativas y se basan principalmente en la cultura del hablante nativo del idioma extranjero –en esta medida se les dan pocas oportunidades a los estudiantes de lengua de personalizar dicho material e incluso de hacerlo relevante en su contexto–. Además, no tiene mucho sentido insistir en la inclusión de ejemplos de la cultura puramente angloamericana si la mayoría de nuestros estudiantes no van a interactuar con hablantes nativos en su país natal.

Si tenemos en cuenta lo anterior, se puede decir que un enfoque “transcultural” es tan necesario en estos días como un enfoque intercultural, al menos cuando se refiere bienes culturales y fenómenos que trascienden en las diferentes culturas. Citando a John Corbett: “La migración y los medios de comunicación han acelerado e intensificado el flujo transcultural de ideas, prácticas y comportamientos que tienen un alcance global pero una inflexión local.”¹ Este concepto de *glocalización* podría ser útil para los docentes y escritores al momento de planear sus actividades, teniendo en cuenta a Corbett: “Últimamente, todos los fenómenos culturales generan significados que tienen que ser interpretados en relación con las convenciones locales y los valores específicos de una comunidad que los ha creado o adoptado y adaptado.”

Es por esto que el contenido cultural debería ser global en su alcance pero fácilmente localizable. El grafiti es un fiel ejemplo, es un fenómeno global,

Another argument is that the English-speaking world is no longer what it once was. Due to globalization, essentialist notions of culture have become outdated. For example, there is no one single British way of doing things, as once was believed, no monolithic identity which all British people possess. Shifting populations have led to increased cultural diversity. Many children today have a fragmented sense of self, they may not have a single mother tongue or a particular affiliation to one culture or another but rather a hybrid identity.

However, a good deal of cultural input in our course materials does not take this into account. Much of it is largely informational and based around native speaker culture – learners are thus given little opportunity to personalize the material or even make it relevant to their context. Furthermore, there is little point in insisting on including examples of purely Anglo-American culture if the majority of our learners are not going to interact with native speakers in their country of origin.

It could be said that an ‘transcultural’ focus is as necessary these days as intercultural one, at least when referring to cultural artefacts and phenomena that spread across cultures. As John Corbett says; “ Migration and mass media have accelerated and intensified the transcultural flow of ideas, practices and behaviours that are global in extent but local in inflection”.¹ This concept of *glocalization* would seem a useful one for teachers and writers when planning their class activities. As Corbett goes on to say: “Ultimately, all cultural phenomena generate meanings that have to be interpreted in relation to the local conventions and values of the specific community that has created or adopted and adapted them”.

1 Corbett, J. Intercultural Language Activities, p. 4 (Cambridge, 2010)



pero se expresa de diferentes formas en diferentes lugares. En esta medida, los estudiantes fácilmente pueden llevar ejemplos de su cultura local al aula para mejorar y hacer más significativa la clase.

La conciencia intercultural: conceptos básicos

Pero seamos claros con lo que entendemos por competencia intercultural. El Marco Común Europeo establece las nociones básicas respecto a las habilidades interculturales y el saber-hacer. Es “la habilidad de relacionar la cultura de origen y la extranjera... (e) identificar y utilizar una variedad de estrategias para comunicarse con las personas de otros países.” **2**

Entonces, ¿a qué nos referimos cuando hablamos del uso de materiales que promuevan el saber-hacer intercultural? Primero que todo, estos materiales deben invitar al estudiante a que reflexione sobre su cultura y su identidad, y a que busque similitudes y diferencias entre su cultura y la cultura de la lengua que está aprendiendo. Como resultado, los estudiantes verán que su propia cultura es plural y diversa, y de esta forma es posible que ellos comiencen a desafiar los estereotipos y concepciones erróneas de cómo su cultura es vista por otros.

Haciendo esto, los estudiantes pueden llegar a ser “intermediarios culturales y pueden llegar a manejar malos entendidos interculturales y situaciones problemáticas.” **3**

¿Qué tipo de actividades podrían fomentar estas habilidades? Una idea podría ser presentarles a los estudiantes una serie de rasgos y características diferentes. Luego, ellos tienen que decidir si estos rasgos son *globales, personales, o culturales*. Por ejemplo, algunos comportamientos o rasgos podrían ser “gusto por la comida picante”, “dejar la ventana abierta en las noches” o “ayudar a las personas mayores”. Lo interesante es que la reflexión sea el punto central de la actividad. Para empezar, dicha actividad hace que los estudiantes repiensen la noción de “cultural”. Al hacer la actividad, es claro que la palabra no se refiere a una sola cultura. Los grupos culturales se pueden basar en edad, género, clase social, religión, contexto étnico, entre otros.

Otro aspecto importante para explorar en el aula de clase relacionado con la conciencia intercultural está

Cultural content should therefore be global in reach but easily localizable. Graffiti is one such topic, it is a global phenomenon, but it takes on different forms in different places. Learners can easily bring in examples from their local culture to enhance the lesson.

Intercultural awareness: the basics.

But let’s be clear by what we understand as intercultural competence. The Common European Framework lays out the basic notion of intercultural skills and know-how. It is “the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other ... (and) to identify and use a variety of strategies for contact with those from other countries ” **2**

So, what do we mean by using materials which encourage intercultural know-how? Firstly, they should be those that encourage learners to reflect on their own culture and identity and seek out differences and similarities between that and the target culture. As a consequence learners will see that their own culture is plural and diverse, and they may begin to challenge stereotypes and misconceptions about how their own culture is seen by others.

By doing this, learners can become “cultural intermediaries and may (better) deal with intercultural misunderstanding and conflict situations ”. **3**

What kinds of tasks could foster such skills? One idea could be to present learners with different traits and characteristics. They have to decide whether these traits are *global, personal or cultural*. For example, these forms of behaviour or traits could be “liking spicy food”, “keeping the window open at night” or “helping the elderly”. The beauty of the task lies in the reflection that takes place when doing the activity. For a start, it makes learners rethink the whole notion of “cultural”. On doing the task, it becomes clear that the word does not refer to a single culture. The cultural grouping could be one based on age, gender, social class, religion or ethnic background, etc.

Another important strand to explore in class in relation to intercultural awareness is the different ways we communicate. Conversational conven-

2 Marco Común Europeo, 5.1.2.2

3 Marco Común Europeo, 5.1.2.2

enmarcado en las formas de comunicarnos. Las convenciones conversacionales varían de una cultura a otra y, en este mundo globalizado, los estudiantes deben tener conocimiento de esas diferencias. Sin embargo, se debe ser cuidadoso de que la discusión no tome un tono de antropología superficial o en enumerar las cosas que culturalmente se deben hacer o no. En mi opinión, los estudiantes en el salón de clase no necesitan saber que está mal palmoear la cabeza a un niño tailandés o guardar en el bolsillo una tarjeta de un vendedor japonés sin mirarla. Aun así, estos tabús culturales o elementos de etiqueta negativos se encuentran frecuentemente en los materiales de enseñanza del inglés. Aunque es curioso, esta información únicamente se centra en “otras” culturas diferentes para la mente de los estudiantes, haciendo énfasis principalmente en la diferencia antes que en cualquier otra cosa.

Por supuesto, es útil discutir las diferentes formas que las personas tienen para saludarse en el mundo, pero considero que es más beneficioso hacer que los estudiantes se enfoquen en los tipos de estrategias pragmáticas que deben adoptar cuando hablen con personas de otras culturas en un contexto internacional. Una forma de hacerlo, es enfocarse en situaciones críticas, por ejemplo: “¿cómo hago para transmitir un mensaje cuando no conozco las palabras para comunicarlo?”, “¿qué debo hacer cuando hay un malentendido muy grave o una falla en la comunicación?” Lo que usted decida hacer –traducir, parafrasear, usar sinónimos, lenguaje corporal, gestos– depende de que usted sea receptivo al aquí y el ahora, pero también depende de su percepción y competencia intercultural.

Las mejores prácticas

Para concluir, aquí se describen algunas de las mejores prácticas para el diseño de actividades que ofrezcan e incluyan la conciencia intercultural.

1. Adoptar un enfoque de sensibilización hacia el contexto y usar siempre ejemplos con culturas específicas para incluir el concepto de cultura en el salón de clase. Determinar el ‘contenido cultural’ de acuerdo con las necesidades locales, adaptando y adoptando temas globales de la mejor manera para su contexto de enseñanza.
2. Promover un modelo flexible de inglés abierto a la apropiación de los estudiantes y a las formas emergentes. Entre más diversas sean las voces

tions vary differently from one culture to another and learners in this globalized world should be sensitive to these differences. However, one should be careful not to turn such discussion into a form of pop anthropology or cultural do’s and don’ts. In my opinion, in the language classroom learners do not need to know that it is wrong to pat a child’s head in Thailand or put a Japanese businessman’s card in his pocket without looking at it. Yet, such cultural taboos or elements of negative etiquette are quite prevalent in ELT materials. Though curious in itself, such information only goes to “other” different cultures in students’ minds, emphasizing difference over all else.

It is useful, of course, to discuss the different ways people greet each other in the world but I would





que los estudiantes escuchen, más se motivarán a modelar su propia voz en la segunda lengua.

3. Permitir que la clase se enriquezca por la diversidad cultural y no que se sienta amenazada por la misma. Aunque hay ciertas expectativas de incluir la cultura de los hablantes nativos de la lengua extranjera en los materiales educativos que usamos, al hacer eso exclusivamente, lo único que lograremos es aumentar su superioridad cultural. Además, si usted incluye contenido cultural de otros países (no solo el de los angloparlantes), esto motivará a los estudiantes a que reflexionen sobre su propia cultura y que sientan que es un tema valioso para discutir en clase.
4. No apartar la enseñanza de la lengua extranjera del flujo transcultural de la cultura popular (ejemplo, fútbol), multimedia (ejemplo, videos virales), lenguaje (ejemplo, diferentes variedades del inglés), música (ejemplo, rap), texto (ejemplo, *memes*) que nos rodean en la cotidianidad. Esto ayudará a los estudiantes a involucrarse en las clases de lengua, especialmente los adolescentes que tienen mayor contacto con los últimos fenómenos culturales. **RM**

argue that it is far more profitable to get learners to focus on the kinds of pragmatic strategies to adopt when speaking in international contexts with speakers from different cultures. One way to do this is to focus on critical incidents, for example, “How do you get your message across when you don’t know the word for something?”, “What do you do if there’s been a serious misunderstanding or communication breakdown?” The decision you make – to use translation, paraphrase, synonyms, body language, gesture, etc. – depends on being responsive to the here and now and but also on your intercultural competence and sensitivity.

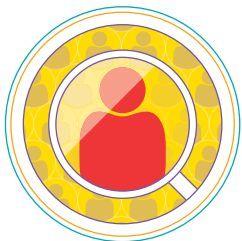
Best Practices

To conclude, here are some best practices for designing tasks which feature intercultural awareness.

1. Adopt a context-sensitive and culture-specific approach to introducing culture in the language classroom: Determine ‘cultural content’ according to local needs, adopting and adapting global topics as best you can to your teaching context.
2. Promote a flexible model of English open to student appropriation and emergent forms. The more diverse the voices that the learners hear, the more they will be encouraged to fashion their own second language voice.
3. Allow the class to be enriched by cultural diversity, not threatened by it. Though there are certain expectations about including native-speaker culture in our materials, to do so exclusively only heightens this culture’s superiority. Furthermore, if you include cultural content from other countries (not just English-speaking ones), this will encourage learners to reflect on their own culture and feel it worthy a topic for discussion in class.
4. Do not isolate language teaching from the transcultural flows of popular culture (e.g football), media (e.g. viral videos), language (e.g. different varieties of English), music (e.g. rap), text (e.g. memes) that surround us in our daily lives. This will help engage learners, especially teens who have most contact with the latest cultural phenomena around. **RM**



THE LITERACY ENVIRONMENT THAT HELPS TRANSFORM LEARNING



LEARNING **PERSONALIZED**

Maximizes reading growth

• Deepens vocabulary

• Provides power of choice

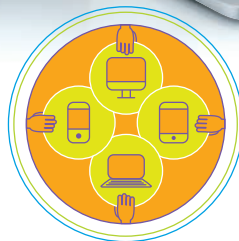


UNPARALLELED **CONTENT**

Ever-growing digital library

• Authentic texts and books

• Standards-aligned resources

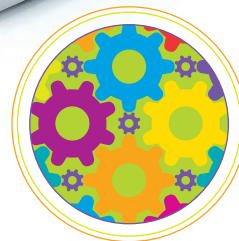


UNLIMITED **ACCESS**

Available 24/7, year-round

• Online and offline

• Concurrent, multi-user license



SUPPORTS **COLLABORATION**

Encourages family involvement

• Facilitates educator teamwork

• Promotes community engagement



FOSTERS **SUCCESS**

Learners own their growth

• Teachers further personalize instruction

• Administrators have program data

Bilingüismo: retos y oportunidades

Bilingualism: challenges
and opportunities.

Omar Sánchez

De acuerdo con la información más reciente por parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), una de las áreas más importantes de desarrollo en los países latinoamericanos se refiere a la mejora de los estándares en la educación. Una forma de optimizar los niveles de educación es mediante la enseñanza de un segundo idioma y, más específicamente, el inglés. De esta forma, los individuos pueden acceder a oportunidades de empleo, educación superior y entendimiento mutuo con otros países. Debido a estas demandas nos encontramos con iniciativas nacionales de reformas educativas en los años recientes. En su edición 2014, la OCED nos indica que:

According to the most recent information from the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), one of the main areas of development in our Latin American countries relates to the improvement of the standards in education. One of the ways to improve this standard is through the teaching of a second language, more specifically English. Thus, individuals can access to opportunities of employment, further education and mutual understanding with other countries. It is from these demands that we have encountered the advent of reforms and educational changes in recent years. The OECD Factbook 2014 confirms that:

Así como las economías nacionales se interconectan más, los gobiernos e individuos buscan acceder a mayores niveles de educación superior para ampliar sus horizontes. Es por medio de la búsqueda de estos niveles de estudio en otros países que los alumnos pueden expandir su conocimiento de otras culturas e idiomas para estar mejor preparados en un mercado laboral cada vez más globalizado (OCDE Factbook: 2014).

As national economies become more interconnected, governments and individuals are looking to higher education to broaden students' horizons. It is through the pursuit of high level studies in countries other than their own that students may expand their knowledge of other cultures and languages to better equip themselves in an increasingly globalised labour market. (OECD Factbook, 2014).



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-11/articles/3](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/3)

Debido a la necesidad de mejorar en la enseñanza y aprendizaje de inglés, hemos presenciado un incremento en el uso del término “bilingüismo” o “educación bilingüe”. Este uso más acentuado se ha visto impulsado por su inclusión en las nuevas reformas educativas; y que en raras ocasiones armoniza con la práctica de la enseñanza del inglés. Otro inconveniente es que, generalmente, estos programas buscan un cambio súbito, que conlleve que los objetivos de aprendizaje del reconocimiento del idioma enfatizen primordialmente en lograr la competencia comunicativa en muy poco tiempo. Sabemos, por las experiencias de distintos países, que cambiar el paradigma en la enseñanza no siempre es una vivencia muy positiva. En Chile, por ejemplo, diseñaron un programa de bilingüismo llamado “Programa Inglés Abre Puertas” (English Open Doors Program), una iniciativa del Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC) para mejorar la enseñanza del idioma inglés en Chile y hacerlo más accesible para su gente. Después de más de 10 años de su implementación y de alcanzar un cubrimiento de más de mil escuelas, el bilingüismo en Chile aún parece estar lejos. Baker (2012) comenta:

Un Chile bilingüe obviamente requiere paciencia. El bilingüismo está llegando lentamente al país. El bilingüismo sigue siendo solo un sueño para muchos chilenos y para muchos uno imposible (Baker 2012: 16).

Colombia ha hecho un gran esfuerzo para incorporar la educación bilingüe en su planeación educativa estratégica. En 2006 el Ministerio de Educación emitió un documento titulado “The Basic Standards of Competence in Foreign Languages” (Los estándares de competencia básica en la enseñanza de idiomas extranjeros). Este está basado en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). “La adopción de un referente común con otros países le permitirá a Colombia examinar sus avances comparados con los de otras naciones e introducir parámetros internacionales a nivel local” (MEN 2006a:57). El uso del MCER trajo una serie de críticas por parte de académicos de las universidades más importantes del país, así como la defensa de su adopción por parte del Ministerio de Educación y del Consejo Británico, la agencia que coordinó el desarrollo del estándar de competencia incluido en el documen-

Due to the need of improvement in the teaching and learning of English, we have witnessed an increase in the inclusion of the term “bilingualism” or “bilingual education”. This inclusion is promoted by the new educational reforms, which are rarely aligned with the teaching of English. Another drawback is the fact that these programs often seek a sudden change in the learning objectives, emphasizing an ambitious language competence in a short-term period. We know from the experiences in different countries that changing the paradigm in second language instruction is rarely a positive experience.

In Chile, for example, they have developed a program called “English Open Doors Program” (Spanish: Programa Inglés Abre Puertas) an initiative of the Chilean Ministry of Education (MINEDUC) to apply technical expertise and improve the Teaching of English as a Foreign Language (TEFL), making it more accessible to Chilean people. After more than ten years of the implementation of the program and the coverage of over a thousand schools, bilingualism in Chile still seems to be far away. Baker (2012) confirms this:

A “Bilingual Chile”, obviously requires patience. Bilingualism is coming very slowly for Chile. Bilingualism is still only a dream for many Chileans and for many, an impossible dream (Baker 2012: 16).

Colombia has made an effort to integrate bilingual education in their strategic educational planning. In 2006 the Ministry issued a document entitled “The Basic Standards of Competence in Foreign Languages”. This is based on the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). “The adoption a common referent with other countries will allow Colombia to examine advances in relation to other nations and introduce international parameters at local level” (MEN 2006a:57). Adopting of the CEFR as a guiding model, has generated a series of criticisms by scholars from some of the leading universities in the country, as well as defensive statements by the Ministry of Education and by the British Council, the agency which coordinated the development of the “Standards” document. The emphasis was mainly on the improvement of English language proficiency within a vision of competitiveness and global development.



to. El énfasis allí incluido se enfoca en la mejora del nivel de inglés con una visión de competencia y desarrollo global.

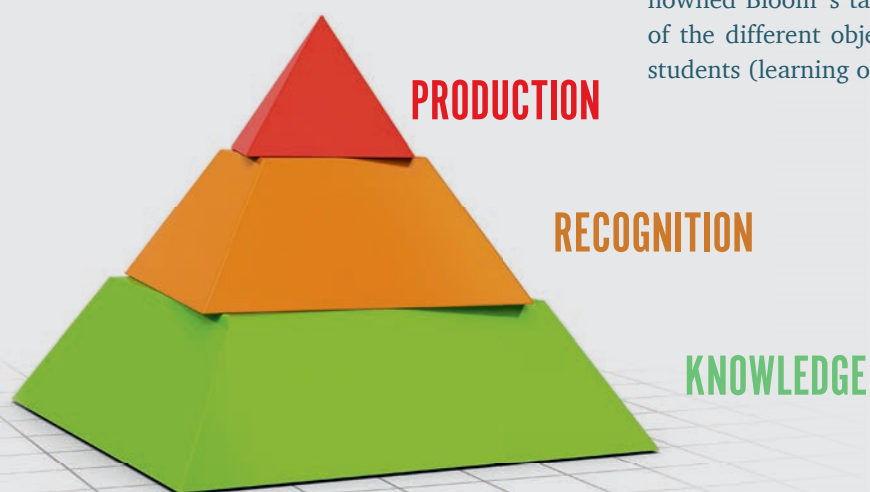
México es otro ejemplo donde un esquema similar ha sido implementado o favorecido en el programa oficial, solo que su énfasis se ha expresado en “prácticas sociales”. En 2009, México lanzó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Este programa busca articular la enseñanza de inglés desde la educación preescolar hasta la educación secundaria promoviendo un trayecto de más de 10 años de enseñanza “bilingüe”. Desde la perspectiva de la Secretaría de Educación Pública (Ministerio de Educación en México), es fundamental garantizar que, para cuando los estudiantes culminen su educación secundaria, habrán desarrollado las competencias multilingües y multiculturales necesarias para que puedan enfrentar los retos del mundo globalizado exitosamente, y construir una visión más amplia acerca de la diversidad lingüística y cultural para respetar su propia cultura y la de otros países. Nuevamente, el PNIEB ha sido un sueño olvidado por las recientes administraciones públicas y fue hecho a un lado en lo que corresponde a los fondos públicos.

El bilingüismo y la educación bilingüe se han vuelto términos de uso común. Sin embargo, este concepto implica más que una forma de instrucción en un segundo idioma; involucra un esfuerzo de los distintos componentes de la comunidad educativa y más de una fase en la pirámide instruccional. En este punto, debemos definir el término bilingüismo. Este se refiere al cono-

Mexico is another example in Latin America where bilingualism has been promoted officially, but disguised in the form of ‘social practices’. In 2009, Mexico launched the National English Program in Basic Education (NPBE). The program intends to articulate English instruction from preschool to secondary education providing children with 10 solid years of a bilingual process. It is from this perspective that the Secretariat of Public Education (Mexican Ministry of Education) acknowledges the need to include English as a subject in the curricula of preschool and elementary education, as well as to make the necessary changes to English as a Second Language: in secondary school. The articulation of the teaching of English in all three levels of Basic Education has the aim to guarantee that, by the time students complete their secondary education, they will have developed the necessary multilingual and multicultural competencies to face the communicative challenges of a globalized world successfully, to build a broader vision of the linguistic and cultural diversity of the world, and thus, to respect their own and other cultures. Again, the NPBE is a dream that has been forgotten by recent administrations, and has also been left out from the national public funds.

We have become familiar with the term bilingualism or bilingual education as a way of instruction given in a second language. However, bilingual education implies more than this; it requires an effort of different areas of any learning community and involves more than one phase of the instruc-

cimiento y uso de dos o más idiomas, la presentación de información en dos idiomas o el reconocimiento de dos o más idiomas (Grosjean 2013: 5). Siguiendo esta definición y dado el énfasis que hemos puesto en nuestros programas nacionales en Latinoamérica, tal vez debamos pensar que el proceso de enseñanza debe ir en una línea continua que nos lleve del Conocimiento al Reconocimiento y a la Producción. Este concepto nos lleva a la famosa taxonomía de Bloom donde podríamos replantear los objetivos de aprendizaje siguiendo esta misma idea (Figura 1).



tional pyramid. It is important to define the term “bilingualism” here. It entails the knowledge and use of two or more languages, the presentation of information in two languages or the recognition of two or more languages (Grosjean 2013:5). Given the emphasis we have placed on bilingualism in many national programs in Latin America, we can then establish that this aim in language teaching should be a continuum - Following Grosjean’s definition going from Knowledge to Recognition to Production (Figure 1), reminds us of the renowned Bloom’s taxonomy for the classification of the different objectives that educators set for students (learning objectives).

El bilingüismo debe entonces ser visto desde una perspectiva diferente que no necesariamente debe ser solo la de la enseñanza de un idioma extranjero sino la de un enfoque educativo integral. Primero, debemos considerar los elementos básicos de cualquier sistema educativo; el currículo, los alumnos, la administración y los docentes. Hemos comprobado que nuestro desarrollo curricular en los distintos programas oficiales ha sido del más alto estándar. El programa educativo y los materiales han sido cuidados y desarrollados con la mejor de nuestras capacidades y puedo decir con confianza que son de avanzada. Los estudiantes están en el centro del proceso educativo. Nuestra materia prima es de lo mejor, con tantos ejemplos de alumnos que, a pesar de nuestros sistemas educativos, logran objetivos de aprendizaje y, en muchos casos, alcanzan niveles de excelencia. Acerca de la administración poco podemos hacer. Generalmente está fuera de nuestro control y depende de factores que se encuentra más allá de nuestros dominios. Entonces, son los docentes en quienes debemos de invertir nuestros esfuerzos; son los maestros los agentes del cambio. La capacitación docente es, por lo tanto, vital para mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar la

Therefore, bilingualism should be seen from a different perspective: a holistic educational perspective, rather than solely focusing on a language one. Firstly, we should consider the basic elements of any national education system: the curriculum, the students, the teachers and the institution. We have proven to have excellent syllabus designers and program writers. I can confidently say that in any of the countries mentioned above, the quality of the syllabus is of the highest standard. Programs and materials are usually of a very high level too. It is not in the planning of the content that we face our challenges. Students are at the center of the educational system. We have very talented children that despite our educational systems, achieve their goals and sometimes excel. The administration may be beyond our control and will; we cannot do anything to realistically change the establishment. Then, it is on teachers that we need to invest our time and effort; teachers are the agents of change. Teacher Professional Development is vital to improve the quality of instruction and ensure the adequate implementation of any given program, syllabus or curriculum. A full dissertation of the necessary competencies for any

correcta implementación de cualquier programa. Seguramente requeriríamos de más de un artículo para enumerar y disertar acerca de las competencias necesarias de cualquier maestro de idiomas hoy en día. Sin embargo, es pertinente hacer una breve descripción de aquellas competencias esenciales para cualquier docente inserto en cualquier programa bilingüe.

La capacitación docente, el desarrollo profesional y las reformas educativas han sido tradicionalmente procesos separados. Desde los tiempos del diseño curricular y de materiales “a prueba de docentes” hasta la política educativa actual y los enunciados de las reformas educativas, los docentes y la carrera magisterial han sido marginados (Moreno: 2005). Debido a esto, es fundamental que desarrollemos competencias en los docentes que los equipen de la mejor forma para enfrentar estos retos. Aquí nos referiremos a las competencias descritas por Perrenoud (2007) que re-enunciamos y adaptamos para enmarcarlas en las necesidades de un maestro de inglés en un sistema bilingüe.

- * Organiza y anima situaciones de aprendizaje. Obviamente aquí nos referimos a los distintos roles del docente donde se debe asegurar que el docente realmente se mueva de su postura como la fuente del conocimiento y se enfoque en facilitar el conocimiento y el aprendizaje. Aquí también se incluye el control pedagógico del contenido. Es fundamental y un reto evidenciado en los últimos estudios, que el docente alcance un nivel óptimo de dominio del idioma. De otra forma, difícilmente podrá aspirar a cualquier otro estándar. Otro concepto fundamental en este contexto es el de la Psicolingüística que ha hecho contribuciones muy importantes al campo del bilingüismo.
- * Gestiona la progresión del aprendizaje. Se espera que los docentes sean capaces de diferenciar la instrucción asegurándose de que están satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de cada alumno. También es importante enfatizar el uso de procedimientos de evaluación continua que permitan la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de esto, es importante que siempre sean capaces de hacer conexiones entre las teorías de aprendizaje y las implicaciones prácticas en el aula.
- * Organiza la propia formación continua. La implicación de esta competencia significa que



language teacher nowadays go beyond the purpose or length of his paper. However, a description of these elements is appropriate to discuss.

Teacher training, professional development, and education reform have traditionally been quite divorced processes. All the way from the times of “teacher-proof” curriculum design and educational materials to contemporary politics and discourses of educational reform, teachers and teacher education have occupied a marginal role (Moreno: 2005). For this reason it becomes necessary to develop key competences in teachers which may equip them with better resources to face these challenges.

It is then that we refer to the teacher competences devised by Perrenoud (2007) to re-calibrate those needed by language teachers in the “bilingual” classroom:

- * To organize and direct learning situations. This obviously refers to the different roles of the teacher. We need to assure that teachers’ paradigms move away from being the source of knowledge to facilitating the learning process. This also includes the content knowledge of the subject matter; the English language. We need to keep promoting the improvement of teachers’ proficiency and language awareness. Teachers will not produce bilingual students when they hardly reach an independent user level. Another example of knowledge needed in this context



el docente debe convertirse en un profesional más reflexivo. El docente debe ser consciente de su propia práctica y sus áreas de desarrollo profesional. Debe de ser capaz de diseñar un plan de desarrollo profesional con el que pueda comprometerse. Cuando las instituciones o el Estado fallan en proveer los fondos suficientes para el desarrollo docente, es el esfuerzo auto-dirigido el que asegura que el docente mejore su práctica.

El bilingüismo en nuestros distintos contextos es ciertamente un reto difícil de enfrentar. Sin embargo, el éxito de la implementación de estos programas reside no solo en el planteamiento de objetivos más realistas y progresivos, sino también en la mejora continua de la práctica de nuestros docentes. Cada esfuerzo que hagamos en procura de la calidad de nuestros docentes, tendrá un impacto directo en nuestras aulas y, por consiguiente, en nuestros programas. **RM**

is the awareness of the recent concepts in Psycholinguistics, whose contributions have been highly remarkable in the field of bilingualism.

- * To manage the progression of learning. Teachers are expected to differentiate instruction making sure they are catering to every student's need. They also need to implement ongoing assessment for the purpose of improving the learning process. Furthermore, they need to make connections between theories and their practical implications in the classroom.
- * To become aware of his/her own ongoing training. This means becoming a reflective practitioner. Teachers should be mindful of their own practice and the areas of development needed. They ought to be able to devise their own professional development plan and be ready to take responsibility for it. When the institutions can no longer provide with enough funds for teachers to be trained, it is a self-directed effort to create ways to improve one's practice.

Bilingualism or bilingual education in our diverse contexts is truly a difficult challenge. However, its success in the implementation relies not only on a more realistic planning of those programs but also on the ongoing improvement of our teacher's professional development and practice. Every effort made to increase the quality of our teachers, will have a direct impact on our classrooms and therefore on our national programs. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>



PROGRAMA COLOMBIA BILINGÜE 2014-2018

Bilingualism in Colombia:
“Colombia bilingüe”
program 2014-2018

En la actualidad, una de las competencias esenciales que deben desarrollarse en el proceso de formación de los estudiantes, es la que tiene que ver con el manejo de una lengua extranjera.

Por esta razón, el Gobierno Nacional ha decidido enfocarse en mejorar las competencias de los estudiantes en inglés, ya que es la lengua más utilizada actualmente en el ámbito mundial para la educación y los negocios. Así, el dominio del inglés les permitirá mejorar su competitividad y aumentar la probabilidad de vincularse al mercado laboral con un trabajo bien remunerado.

Uno de cinco los ejes fundamentales del **Ministerio de Educación Nacional** para cumplir este propósito es el programa “Colombia Bilingüe”, con el cual se busca que los estudiantes de todo el sistema educativo se comuniquen cada vez mejor en inglés.

Currently, an essential focus in Colombia’s educational system is the development of foreign language skills in its students. The National Government has decided to concentrate its efforts on improving English skills due to the fact that today English is the most widely used international language in the fields of business and academia. Therefore, proficiency in English allows learners to improve their competitiveness and increases their likelihood of finding well-paid work.

One of the five fundamental axes developed by the Colombian Ministry of Education (MEN) to achieve the aforementioned aim is the “Colombia Bilingüe” program, which is intended to encourage all learners and teachers to improve their communication in the target language.

In order to realize this goal and give children exposure to practical, real world-English and effective



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/4>

Con este fin, y buscando que los niños y las niñas puedan experimentar de manera más real el uso de este idioma y aprenderlo de manera más efectiva, se diseñó como estrategia central, el programa de Formadores Nativos Extranjeros de inglés.

¿En qué consiste el programa de formadores nativos extranjeros?

Los Formadores Nativos Extranjeros (**English Fellows**) estarán acompañando durante 10 meses a **80 Instituciones Educativas** del país en su labor de formación de lengua extranjera en su fase inicial, tanto para estudiantes como para docentes. Esto último, en razón a que la excelencia docente es otro de los ejes de la actual política de gobierno.

Tanto los formadores extranjeros como el docente de inglés trabajarán con la metodología de la co-enseñanza, es decir, de manera conjunta con grupos de estudiantes, compartiendo la planeación, organización, ejecución, evaluación de las lecciones, y el espacio físico o el salón de clases.

El proyecto apunta sus esfuerzos y sus actividades a los dos grupos clave: Formadores Nativos Extranjeros, quienes llegan a Colombia a través de la alianza con la Fundación *Heart for Change*, y a docentes anfitriones locales de las Instituciones Educativas seleccionadas por el Ministerio de Educación Nacional en varios departamentos de Colombia.

Los cuatro pilares del programa de bilingüismo del Gobierno Nacional son:



learning, a central strategy was designed - The English Teaching Fellowship Program.

What is the English teaching fellowship program about?

The English Fellows will be supporting 80 Colombian schools during 10 months in their initial phase of training for both learners and for teachers.

Teachers and English Fellows will work side-by-side as co-teachers, sharing groups of students, syllabi, planning, organization, implementation, evaluation of the lesson, and even the physical classroom space.

This project aims its efforts and activities at two key groups: English Fellows, who come to Colombia through the partnership with the Heart for Change Foundation, and Colombian host teachers from schools chosen around the country by the Colombian Ministry of Education.

The National government bilingual program has four pillars:



¿Cuáles son los objetivos del programa?

Fortalecer a docentes y estudiantes en sus competencias en inglés.

Enfatizar y potencializar las habilidades que tienen los docentes y estudiantes en el conocimiento del inglés como una lengua extranjera.

Promocionar un intercambio cultural entre países angloparlantes y las diferentes regiones de Colombia.

Se busca que tanto estudiantes como docentes puedan conocer una cultura diferente a la propia, conocer nuevas costumbres, ampliar su panorama cultural y ver cómo el inglés les puede abrir las puertas a un mundo diferente y diversificado, a través de la presencia de un Formador Nativo Extranjero en el aula de clase. Esto también va a permitir que los Formadores Nativos Extranjeros se puedan contextualizar y adaptar a la cultura de Colombia.

Crear y construir una mayor capacidad local.

El programa busca que las IE mejoren sus técnicas de enseñanza de inglés, potencialicen sus recursos y creen nuevas estrategias de pedagogía. Se busca que las instituciones apliquen las enseñanzas de los Formadores Nativos Extranjeros para que puedan desarrollarlas por muchos años más en la IE, garantizando un resultado positivo, duradero y que beneficie a muchos más estudiantes y docentes. De esta manera, las Instituciones Educativas (IE) beneficiarias del programa podrán replicar la experiencia y el beneficio se ampliará a todo Colombia.

Con esta estrategia se espera fortalecer las competencias en inglés de más de **300 docentes y de 30.240** estudiantes, principalmente de grados 9°, 10° y 11°, de diversas regiones del territorio nacional.

¿Dónde se desarrollará el programa?

El Programa de Formadores Nativos Extranjeros de Inglés estará presente en 80 instituciones educativas de 22 ciudades del país. La focalización se hizo en los grados 9°, 10° y 11° de Instituciones Educativas y Escuelas Normales Superiores según las características de la región **realizada teniendo en cuenta su turismo, la presencia de call centers, la fuerza de su zona franca, entre otros.**

What are the objectives of the program?

To strengthen English proficiency in teachers and learners.

It is necessary to emphasize and reinforce the learners' and teachers' English skills.

To foster cultural exchange between English speaking countries and Colombian regions.

It is intended that teachers and learners gain exposure to different cultures and customs, broaden their cultural horizons and understand how English language offers opportunities to learn about a different and diversified world through the English Fellows' support inside the English classroom. It also helps them to contextualize and understand the Colombian culture.

To build greater local capacity.

The program proposes that schools improve their English teaching methods, strengthen their resources and create new teaching strategies. Additionally, this program intends that these institutions keep applying English Fellows teaching methods for a longer period of time; thus, they can ensure a positive and lifelong result that benefits more teachers and learners. Accordingly, Educational Institutions that will be beneficiaries of the program might replicate the experience and the benefit would be extended throughout Colombia.

This strategy is expected to strengthen English proficiency in more than 300 teachers and 30,240 learners, mainly in grades 9th, 10th and 11th, in various regions of the country.

Where will the program be developed?

The English Teaching Fellowship Program will take place in 80 schools from 22 Colombian cities. The targeted groups were 9th, 10th and 11th graders from educational institutions and Escuelas Normales Superiores (schools that train learners to become preschool and primary teachers). Region characteristics such as: tourism, call centers, the free trade zone, etc. will also be taken into account.



Christopher Pratt
coordinador nacional del
Programa de Formadores
Nativos Extranjeros

<https://www.youtube.com/watch?v=ovgzBSL7in8>

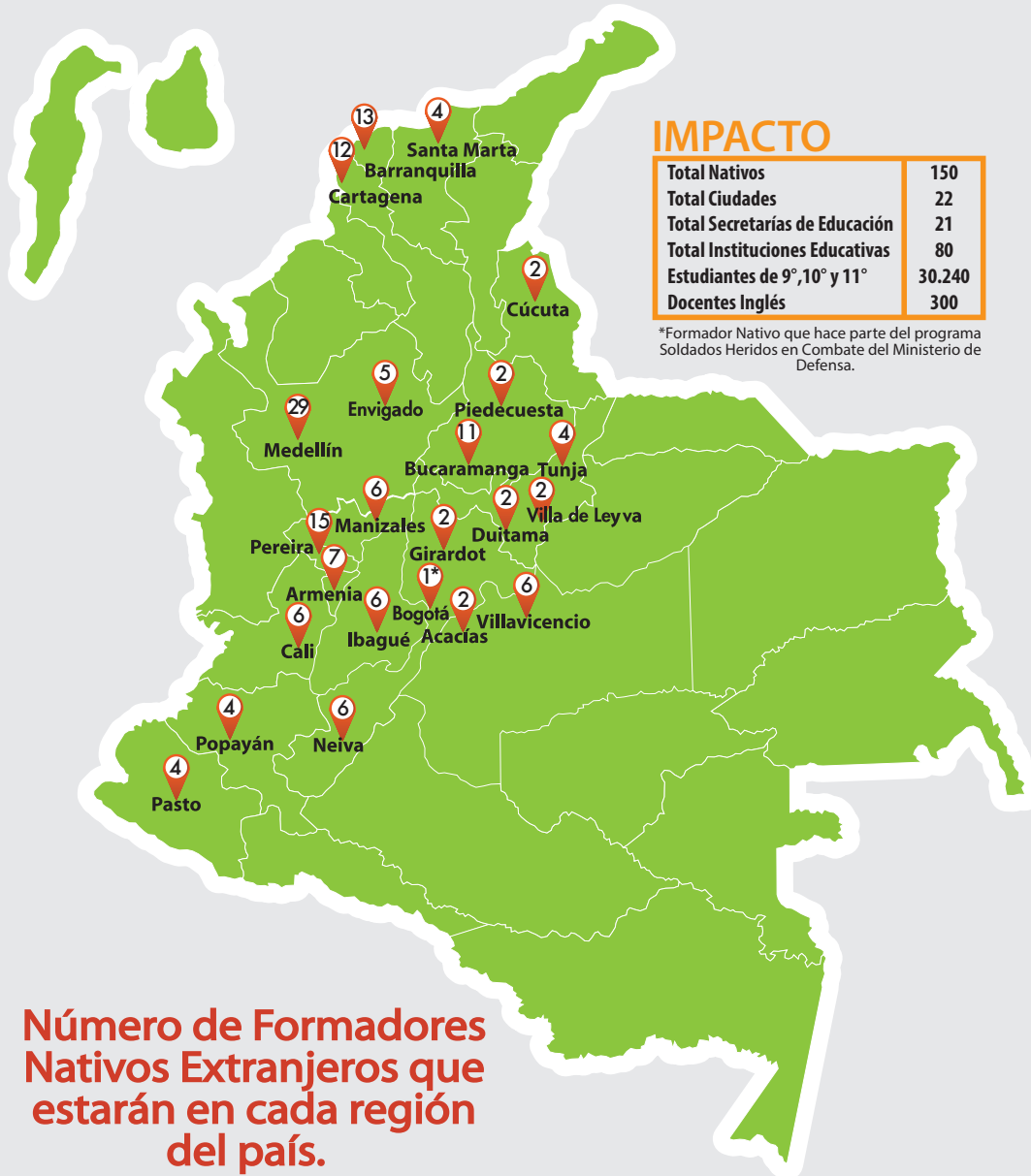


PROGRAMA DE FORMADORES NATIVOS EXTRANJEROS

MINEDUCACIÓN



Artículo CENTRAL NACIONAL



IMPACTO

Total Nativos	150
Total Ciudades	22
Total Secretarías de Educación	21
Total Instituciones Educativas	80
Estudiantes de 9°,10° y 11°	30.240
Docentes Inglés	300

*Formador Nativo que hace parte del programa Soldados Heridos en Combate del Ministerio de Defensa.

Número de Formadores Nativos Extranjeros que estarán en cada región del país.

¿Quién es el Formador Nativo Extranjero?

- * Una persona cuya lengua materna es el inglés.
- * Una persona mayor de 21 años de edad.
- * Profesional en diferentes áreas.
- * Un hablante con un nivel básico de español.
- * Quien viene a Colombia **para apoyar por medio de su voluntariado** a Instituciones Educativas focalizadas del país en el mejoramiento de sus **competencias en inglés**.

Who are the English fellows?

Requirements to be an English fellow are as follows:

- * A native English speaker.
- * Over 21-years-old.
- * A professional in different disciplines.
- * To have a basic Spanish language level.
- * To come to Colombia to support Educational Institutions, assist their teachers and increase their learners' English proficiency.



Voluntarios Programa de Formadores Nativos Extranjeros

<https://www.youtube.com/watch?v=BT2LOR69ZdA>

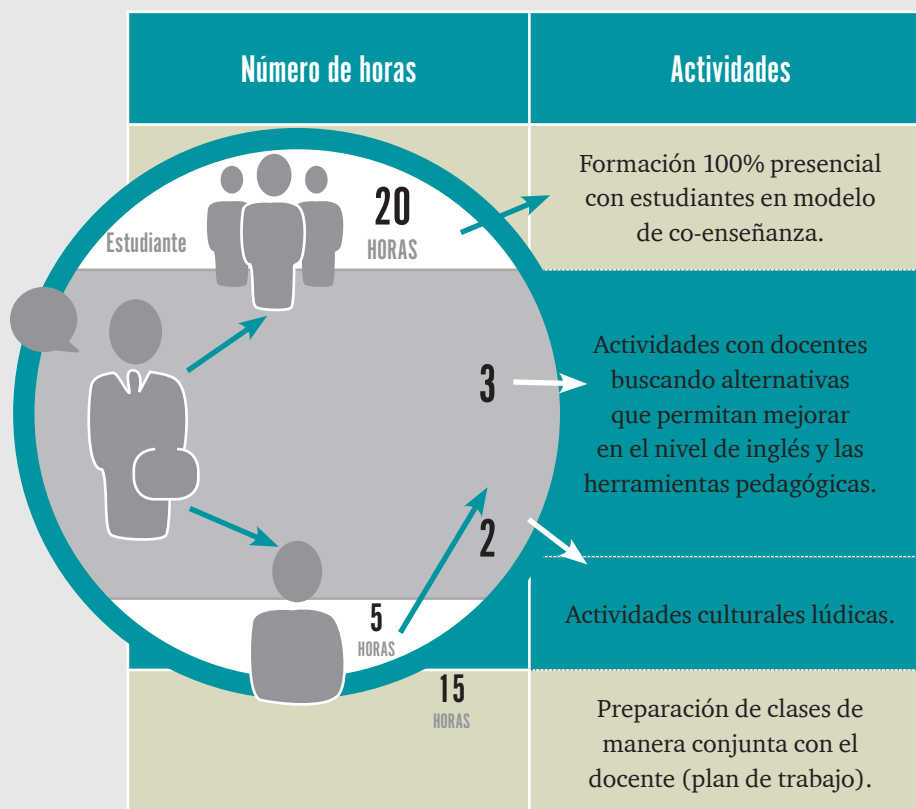


¿Cómo desarrolla su labor un Formador Nativo Extranjero?

El Formador Nativo Extranjero trabajará 40 horas semanales, distribuidas así:

How does an English fellow do his/her pedagogical work?

The English Fellow will work 40 hours per week, which will be distributed as follows:



El Formador Nativo Extranjero desarrollará las actividades conjuntamente con el docente en un modelo de co-enseñanza.

The English Fellow and the host teacher will develop the activities using the co-teaching model.

Las actividades culturales pueden ser:

Some cultural activities are:

- * **Actividades de fortalecimiento de las habilidades**, según las necesidades de cada docente (escritura, lectura, escucha, pronunciación). El Formador Nativo Extranjero puede desarrollar actividades que le permitan al docente mejorar su rendimiento en la habilidad con la que presenta algún tipo de dificultad.
- * **Intercambio de experiencias pedagógicas**. Tanto el docente como el Formador Nativo Extranjero tienen formas diferentes de enseñanza, que pueden compartir para sacar el mayor provecho a las clases y para que los estudiantes puedan obtener lo mejor de los dos métodos de enseñanza.
- * **Charlas formales sobre la cultura del Formador Nativo Extranjero, su país, costumbres**,

- * **Activities to strengthen the four English macro-skills**. The English Fellow will develop activities in reading, writing, listening, and pronunciation according to their co-teachers' needs, in order to help teachers improve the specific skill they seek to master.
- * **Teaching experiences exchanges**. The teacher and English Fellow will have different language teaching methodologies. For that reason they will be able to share these strategies in order to take advantage of them in the English classes they will teach together.
- * **Formal talks about the English Fellow's culture, customs, country, hobbies, etc.** This will encourage teachers and English Fellows to build



Testimonios de voluntarios Programa de Formadores Nativos Extranjeros

<https://www.youtube.com/watch?v=MZC6tcMws7g>



hobbies, etc. Esto puede permitir que se cree un vínculo de confianza y que el docente tenga un conocimiento más amplio de los antecedentes culturales, históricos y políticos del país de donde viene el Formador Nativo Extranjero, que además pueden haber influido en él.

rapport. Teachers will have wider knowledge regarding foreign culture, history and politics.

Which teaching strategies will the English Fellows use in the schools?

English Fellows will use the co-teaching strategies in the schools where they work.

Characteristics

- * Both the English teacher and the English Fellow will be in the same classroom at the same time.
- * The two teachers share the responsibilities regarding the learning process.
- * It aims to combine both teachers' methods and strategies in order for learners to have a well-rounded experience.

This program will use *team* co-teaching strategies because the aim is to make teachers and English Fellows share the same responsibilities regarding planning, execution and class development. However, it is possible that other types of co-teaching methods may be developed in order to complement the teaching activities and achieve certain goals and tasks.

What English teaching methodologies will be used in the schools?

The aim of the program is to develop English strategies based on interaction with the learners. Therefore, teachers and fellows will use the Communicative Approach whose main purpose is helping "learners to create meaningful sentences instead of helping them to build perfect and accurate grammar structures or get a perfect pronunciation" (David Nunan, 1991)

¿Cuál es el método de enseñanza que utilizará el formador nativo extranjero en las IE?

El método que utilizará el programa para las clases de inglés de los Formadores Nativos extranjeros en las IE es el método de co-enseñanza.

Características:

- * Se lleva a cabo en un mismo ambiente físico.
- * Los dos docentes comparten las responsabilidades de los estudiantes.
- * Busca la enseñanza conjunta entre dos docentes para que el aprendizaje de los estudiantes sea homogéneo.

En el programa se trabajará principalmente la co-enseñanza en equipo ya que lo que se busca es que, tanto el Formador Nativo Extranjero como el docente, compartan la responsabilidad por la planeación, ejecución y desarrollo de las clases de la misma forma. Aunque este es el tipo de co-enseñanza que va a primar, el proceso se podría desarrollar con otros tipos de co-enseñanzas para complementar las prácticas y lograr determinados objetivos y actividades.

¿Qué metodología se implementará en la enseñanza del inglés en las instituciones educativas?

El objetivo del programa es que la enseñanza se lleve a cabo de manera conjunta y en interacción completa con los estudiantes. Para esto se va a utilizar el enfoque comunicativo, el cual tiene como principal objetivo: *ayudar a los alumnos a crear frases con significado en lugar de ayudarles a construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta.* (David Nunan, 1991)



Testimonio Programa de Formadores Nativos Extranjeros

<https://www.youtube.com/watch?v=pTO9DuW3MF4>

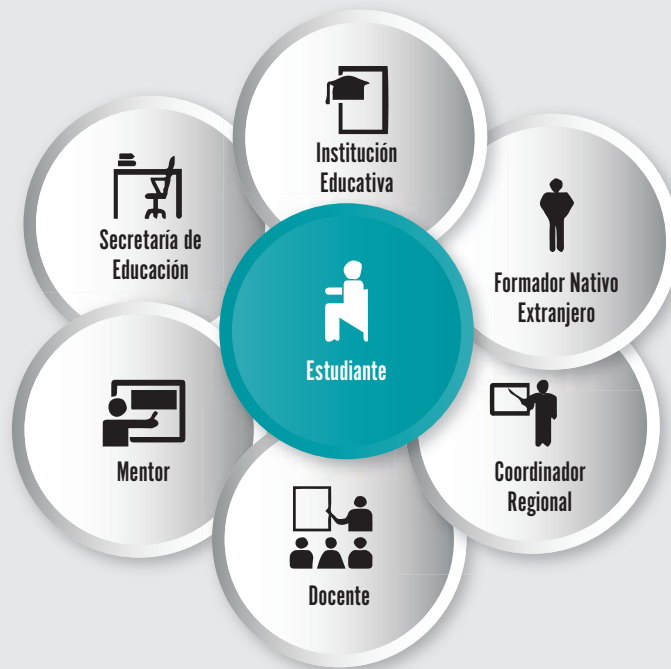


Características del enfoque comunicativo:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece a los estudiantes oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no solo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales de los estudiantes como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Characteristics of the Communicative Approach:

1. It emphasizes on foreign language communication through interaction.
2. It includes real texts inside the learning situations.
3. It offers opportunities for learners, not only to think about the language, but also to reflect it on their own learning process.
4. It highlights learners' personal experiences as elements that contribute to the learning process in the classroom.
5. It attempts to relate the target language learned in the classroom to outside activities.



¿Cómo se va a hacer la medición del componente de inglés?

How will the English learning progress be measured?

El programa cuenta con varias estrategias de medición de impacto y dentro de ellas una prueba computarizada de inglés.

The program has several strategies to measure its progress, including a computerized English test. The test will be applied, both at the beginning and at the end of the program, to a focus group of students, in order to determine the impact of the project and the learners' progress. Thus, the results will be used to verify whether the project is achieving a meaningful improvement, and also to verify which are the skills that need to be strengthened in learners.

Esta prueba se realizará al inicio y al final del programa a una muestra focal de estudiantes, lo que permitirá conocer el impacto del proyecto y el progreso de los estudiantes durante el mismo.

This online test, takes approximately 40 minutes to be completed and measures English proficiency levels based on the Common European Framework for Languages, a framework used internationally

De esta manera se podrá verificar si se está logrando un mejoramiento significativo, conocer cuáles son las habilidades que necesitan un mayor refuerzo y trabajar para que el aprendizaje sea integral.



Programa de Formadores Nativos Extranjeros

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



Esta prueba se toma en línea, dura aproximadamente 40 minutos y mide el nivel de competencias en inglés de los estudiantes con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este marco se usa internacionalmente para describir las habilidades en un idioma y evalúa la habilidad del estudiante desde el nivel Principiante A1 hasta Avanzado C2.

Por otra parte, también se contará con los resultados de impacto arrojados por grupos focales por medio de encuestas que se aplicarán a estudiantes, profesores y rectores de la IE. Para alcanzar los propósitos del Programa Colombia Bilingüe se requiere de un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo. Por esta razón, y con el fin de dar coherencia a dicho plan, fue necesaria la adopción de un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma por medio de las diferentes etapas del proceso educativo. Por ello, el Ministerio de Educación escogió el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, un documento desarrollado por el consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua.

Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas (MCER)

Forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa. Este modelo proporciona una base común para el desarrollo de programas de lenguas, exámenes y manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este marco también promueve la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas y el reconocimiento mutuo de los títulos obtenidos en diferentes contextos de aprendizaje.

NIVELES DE DOMINIO

Nivel A1	Principiante
Nivel A2	Básico
Nivel B1	Intermedio
Nivel B2	Intermedio alto
Nivel C1	Avanzado
Nivel C2	Muy avanzado

to describe language competencies on a scale that ranges from Basic A1 to Advanced C2.

In addition, the test will include a series of surveys regarding the impact of the project which will be applied to learners, teachers and head teachers from the schools.

In order to achieve the goals of the “Colombia Bilingüe” program, a well-structured plan to develop the communicative competencies throughout the educational system is needed. Therefore, it is necessary to adopt a common framework that establishes language proficiency level goals throughout the different educational stages. Consequently, the Ministry of Education of Colombia chooses “The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (CEFR)”, a set of guidelines developed by the Council of Europe, in which gradual language proficiency levels are described in terms of the language learner achievement.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

The CEFR is part of the Language Policy project of the Council of Europe. This model provides a common basis for the development of language programs, tests and foreign language learning handbooks. This framework also fosters international cooperation in terms of modern languages and mutual recognition of diplomas obtained in different learning contexts.



Importancia del Programa de Formadores Nativos Extranjeros - Duitama

https://www.youtube.com/watch?v=9Vu_5Ov6rBU



Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, que son una herramienta que se le entrega al país con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables. Estos estándares constituyen criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia. Muestran qué es lo que los niños y jóvenes de Colombia deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral.

Así mismo, los estándares constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio.

Basic Standards of Foreign Language Competencies: English

In addition, the Ministry of Education of Colombia developed the Basic Standards of Foreign Language Competencies: English, which are used in Colombian educational institutions in order to achieve the aim of having citizens able to communicate in English in accordance with internationally comparable standards. These standards are composed by clear and transparent criteria that allow the establishment of basic guidelines and benchmarks to be achieved by all Colombian children. These standards show what has to be learned by children at each level, and what they are able to do with those things they have learned in order to communicate effectively in schools and the workplace.

Likewise, these standards are essential for English teachers, parents and head teachers to be able to understand the communicative competencies that can be expected of children at the Basic and Intermediate levels. **1 RM**

ESTRUCTURA

Grado	Nivel	Representación
Primero a Tercero	Principiante	A1
Cuarto a Quinto	Básico 1	A2.2
Sexto a Séptimo	Básico 2	A2.2
Octavo a Noveno	Pre intermedio 1	B 1.1
Décimo a Undécimo	Pre intermedio 2	B1.2

Comentarios:

1. Es importante que podamos compartir sobre la siguiente fase del programa:

En la segunda fase que inicia en junio se contará con 320 Formadores Nativos Extranjeros (incluyendo los 150 actuales)

Impactando:

11 Ciudades
120 Instituciones Educativa
73.500 Estudiantes
1.050 Docentes

2. Dentro de la estrategia, tendremos en el mes de noviembre a 30 formadores más, liderados por expertos nativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, (TEFL) y quienes dirigirán una inmersión en el idioma al interior del país para los docentes de básica y media de las entidades territoriales certificadas. **RM**

1 Taken from Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.

XXI PREMIO
Santillana
DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
2015

Experiencias innovadoras para el desarrollo de **competencias TIC** en los **docentes**

**Envío de trabajos a través
de la página web:**

www.premiosantillana.com.co

**Fecha límite de recepción
de experiencias:**

14 de septiembre de 2015 4:00 p.m.

Informes:

info@fundacionsantillana.org.co

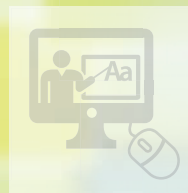
Teléfono en Bogotá: 64017 97



Fundación Santillana
para Iberoamérica

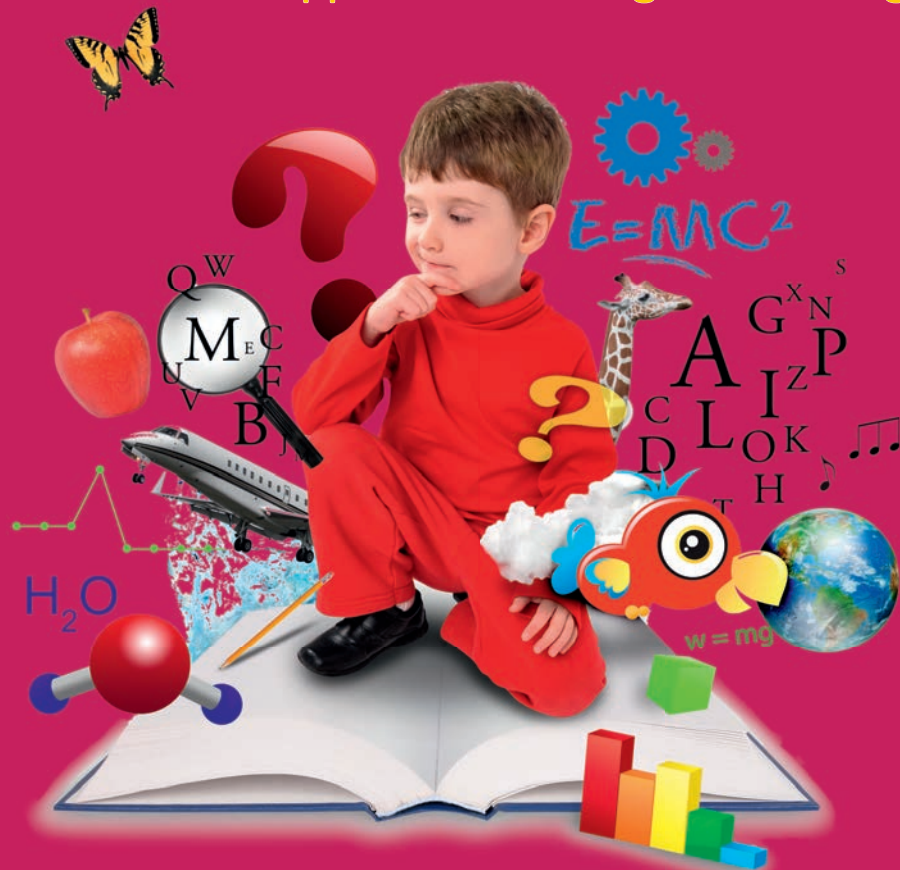


MINEDUCACIÓN



AICLE: Un nuevo enfoque para el aprendizaje bilingüe

CLIL: A fresh approach to bilingual learning



Palabras clave: CLIL, AICLE, bilingüismo, contenido y lenguaje, globalización
Keywords: CLIL, bilingualism, content & language, globalization



Jermaine S. McDougald

Director of the Master's Program (La Sabana University) and Managing Editor of the Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning (LACLIL) / Director de Maestrías de la Universidad de la Sabana y Consultor experto en ELT.

El presente artículo da un vistazo a la importancia de la introducción de un enfoque de Contenido de Aprendizaje Integrado de Lengua (AICLE) en el sistema general de educación de Colombia como resultado de la creciente necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias en inglés. Además da una mirada a la situación actual de la enseñanza de idiomas, políticas y prácticas, necesidades actuales, al papel de la cultura y a los posibles beneficios del uso de un enfoque AICLE en la educación y a los posibles desafíos.

The current article takes a look at the importance of in introducing a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach into the Colombian main stream education as a result of the growing need for students to develop competencies in English. Furthermore, it takes a look at the current state of language education, policies & practices, current needs, the role of culture and possible benefits for using a CLIL approach to education and possible challenges.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/5>

Introducción

En las últimas décadas, los objetivos y funciones del sistema educativo de Colombia han cambiado significativamente, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de idiomas adicionales como resultado de la nueva legislación (Cárdenas, 2006; Usma, 2009), como la Revolución Educativa 2002-2006 y 2006-2010 (Revolución Educativa 2002-2006 y 2006-2010) y el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) Colombia 2004-2019 (Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019) (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002; 2005; 2008). Del mismo modo, los procesos derivados de la globalización han creado la rápida evolución de la tecnología, la ciencia, la comunicación, el conocimiento y los patrones sociales (Coyle, Hood, y Marsh, 2010), obligando a profesionales de la educación y la industria por igual a repensar el papel de los sistemas educativos de sus países, en busca de nuevos enfoques para preparar a los estudiantes para tener éxito en una sociedad cada vez más basada en la información y la economía que prevalece tanto en contextos locales y globales. Como parte de este movimiento, el desarrollo de competencias en inglés se ha convertido en una cuestión de importancia práctica primordial para muchos sistemas educativos de todo el mundo como un camino para incrementar el acceso de sus estudiantes a la información y a alianzas colaborativas. Sin embargo, a pesar de las políticas educativas de Colombia parecen tener en cuenta esta necesidad, es difícil encontrar pruebas de un cambio real. Un enfoque integrado que prepare a los estudiantes colombianos del siglo XXI con los conocimientos y habilidades, incluyendo las de la lengua y la conciencia intercultural, requerida para participar con éxito en una economía globalizada y la sociedad aún no se ha puesto en práctica.

Políticas y prácticas educativas que no cumplen metas

Las diversas iniciativas recientemente lanzadas por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) están destinados a proporcionar a los ciudadanos colombianos las habilidades para comunicarse en inglés (lo ideal es llegar a un nivel B1 al finalizar su educación secundaria) y así ganar más oportunidades profesionales (Cárdenas, 2006; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002;

Introduction

In recent decades, the purposes and functions of Colombia's educational system have changed significantly, especially with regard to additional language teaching as a result of new legislation (Cardenas, 2006; Usma, 2009) such as the Revolución Educativa 2002-2006 & 2006-2010 (Educational Revolution 2002-2006 & 2006-2010) and the Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) Colombia 2004-2019 (National Program of Bilingualism 2004-2019) (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002; 2005; 2008). Likewise, ongoing processes of globalization have created rapid developments in technology, science, communication, knowledge and social patterns (Coyle, Hood, & Marsh, 2010), forcing education and industry professionals alike to rethink the role of their countries' educational systems, looking for new approaches to prepare learners to succeed in an increasingly information-based society and economy that pervades both local and global contexts. As part of this movement, the development of competencies in English has become a matter of primary practical importance for many educational systems around the world as a path increasing their learners' access to information and collaborative partnerships. Yet though Colombia's educational policies seem to have embraced this need, it is hard to find evidence of much real change. An integrated approach that prepares 21st-century Colombian learners with the knowledge and skills—including those of language and intercultural awareness—required for successful participation in a globalized economy and society has yet to be put into practice.



2005; 2006b, p 6; 2008), y de esta forma lograr que Colombia se convierta en un participante más activo en la economía global y la sociedad. Lamentablemente, hasta la fecha, estos objetivos no se han alcanzado, debido a que Colombia se ubica en los últimos lugares en las pruebas PISA. Entre los 65 países analizados, Colombia ocupó el puesto 62 en matemáticas, 60 en ciencias y 57 en lectura. Aunque las pruebas PISA no consideran el aprendizaje del idioma adicional, el Índice de Nivel de Inglés 2013 (Education First, 2013) dio la noticia predecible pero, aún aleccionadora, de que de los 60 países/territorios analizados (a pesar de una ligera mejora con respecto a su desempeño de 2007), Colombia sigue ocupando sólo el puesto 46 en dominio del Inglés (en el grupo de "muy bajo"). Del mismo modo, menos del 1% de los estudiantes de secundaria de Colombia en 2010 había logrado el nivel B2 de Inglés MCER (Council of Europe, 2001) y, de hecho, menos del 13% de los profesores de inglés podría funcionar a nivel B2 MCER (Sánchez Jabba, 2012). Por lo tanto, debe cuestionarse si continuar con las mismas políticas y métodos sería efectivo para alcanzar los objetivos propuestos. Por otra parte, la falta de avances en las metas educativas del lenguaje de Colombia parece parte de un malestar más amplio en su sistema educativo que, según muchos indicadores, se encuentra entre los peores del mundo.

Educational policies and practices not meeting goals

The various recent initiatives launched by the Colombian Ministry of Education (MEN) are intended to provide Colombian citizens with the skills to communicate in English (ideally reaching a B1 level by the end of secondary education) and thus gain more professional opportunities (Cardenas, 2006; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002; 2005; 2006b, p. 6; 2008), thereby likewise enabling Colombia as a whole to become a more active participant in the global economy and society. Unfortunately, to date these goals have not been achieved, since Colombia unfortunately, ranks nearer the bottom in the PISA exams: out of 65 tested countries, Colombia ranked 62 in mathematics, 60 in science, and 57 in reading. The PISA exams do not consider additional-language learning, however the EF English Proficiency Index 2013 (Education First, 2013) already delivered the predictable but still sobering news that of 60 tested countries/territories (and despite a slight improvement over its 2007 performance), Colombia still ranks only 46th in English proficiency (in the "very low" bracket). Similarly, less than 1% of Colombian secondary school students tested in 2010 had achieved CEFR (Council of Europe, 2001) level B2 in English, and in fact less than 13% of English teachers could operate at CEFR level B2 (Sánchez Jabba, 2012). Therefore it must be questioned whether simply continuing with the same policies and methods will ever achieve them. Moreover, the lack of progress with Colombia's language education goals seems part of a wider malaise in its educational system, which by many measures ranks among the worst in the world.

Naturally, Colombian educational researchers have not been blind to these problems and have produced a wealth of commentary on how the educational system (and policies) fail to account for and/or meet learners' needs (Ayala Zárate & Álvarez V., 2005; Barbosa Risério Cortez, 2010; Cárdenas, 2006; de Mejía, Ordóñez, & Fonseca, 2006; de Mejía, 2002, 2004, 2006, 2011; Galindo & Moreno, 2008; González, 2010; González Moncada, 2007; Guerrero, 2008; Hamel, 2008; Ordóñez, 2008; Sánchez Solarte & Obando Guerrero, 2008; Usma Wilches, 2009). On the other hand, few have ventured a concrete assessment of what those needs are, let alone how they might be met successfully.



Naturalmente, los investigadores educativos colombianos no han sido ajenos a estos problemas y han hecho una gran cantidad de comentarios sobre cómo el sistema educativo y las políticas no tienen en cuenta o no satisfacen las necesidades de los educandos (Ayala Zárate & Álvarez V., 2005; Barbosa Risério Cortez, 2010; Cárdenas, 2006; de Mejía, Ordóñez, y Fonseca, 2006; de Mejía, 2002, 2004, 2006, 2011; Galindo & Moreno, 2008; González, 2010; González Moncada, 2007; Guerrero, 2008; Hamel 2008; Ordóñez, 2008; Sánchez Solarte Obando y Guerrero, 2008; Usma Wilches, 2009). Por otra parte, pocos se han aventurado a hacer una evaluación concreta de cuáles son esas necesidades, o acerca de la forma en que estas se podrían satisfacer con éxito.

Necesidades de los estudiantes

En una sociedad globalizada, la capacidad de utilizar una segunda lengua no solo es una ventaja, sino una necesidad urgente. Sin embargo, saber inglés no es suficiente para los ciudadanos del siglo XXI, quienes también necesitan capacidades adicionales tales como aprendizaje, alfabetización y habilidades para toda la vida. Como Graddol (2006) señala:

El papel cada vez más importante que el inglés está desempeñando en los procesos económicos, al facilitar el acceso a los conocimientos globales disponibles en inglés y los puestos de trabajo que implican el contacto con clientes y compañeros de trabajo, para quienes el inglés es el único idioma en común, ha significado el riesgo de que el inglés se haya convertido en uno de los principales mecanismos para la estructuración de la desigualdad en las economías en desarrollo. (p. 38)

Teniendo en cuenta esa realidad, hay una necesidad urgente de disminuir las brechas de educación en lengua extranjera o segunda lengua, cultura y conocimiento en términos de resultados y rendimiento de los estudiantes. Por esta razón, la introducción de un enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en el sistema educativo general de Colombia es una



Learners' needs

In a globalized society, the ability to use a second language is not only an advantage but an urgent necessity. However knowing about English is not enough for 21st Century citizens, where additional skills such as learning, literacies and life-long skills are also needed. As Graddol (2006) notes:

The increasingly important role that English is now playing in economic processes, in providing access to the kind of global knowledges available in English and the jobs which involve contact with customers and colleagues for whom English is the only shared language, has brought with it the danger that English has become one of the main mechanisms for structuring inequality in developing economies. (p. 38)

Taking this reality into consideration, there is an urgent need to diminish the gaps of foreign/second language education, culture and knowledge in terms of learners' outcomes and performance.



opción viable para muchos. AICLE es un enfoque educativo con un objetivo doble en el que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y lengua (Coyle, Hood, y Marsh, 2010). También se puede considerar un “enfoque alternativo para la enseñanza de idiomas con perspectiva comunicativa (CLT por su sigla en inglés)” (Banegas, 2012, p. 47.); o podría ser definido como “un enfoque educativo donde el contenido curricular se enseña por medio de una lengua extranjera normalmente para los estudiantes que participan en alguna forma de la educación general en el nivel primario, secundario o terciario” (Dalton-Puffer, 2011, p. 183). AICLE intenta encontrar el equilibrio entre el contenido y el aprendizaje de lenguas, mientras que los estudiantes adquieren y aplican nuevos conocimientos y habilidades al tiempo que aumentan su conciencia intercultural.

Hasta el momento, en toda Colombia muchos colegios bilingües privados de nivel primaria y secundaria han adoptado el enfoque AICLE como un medio para mejorar las habilidades de los estudiantes en un segundo idioma, a través del aprendizaje de contenidos (es decir, matemáticas, sociales y ciencias) en ese idioma. “Hoy en día, los educadores

Which is why introducing a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach into the mainstream Colombian educational system is a viable option for many. CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). It can also be considered an “an alternative approach to communicative language teaching (CLT)” (Banegas, 2012, p. 47); or it could be defined as “an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language typically to students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary or tertiary level” (Dalton-Puffer, 2011, p. 183). CLIL attempts to find equilibrium between content and language learning while students gain and apply new knowledge and skills while increasing intercultural awareness.

Thus far throughout Colombia many private bilingual institutions from primary and secondary-level education have adopted the CLIL approach as a means of enhancing learners’ skills in a second language through the learning of content (i.e. Math, Social Studies and Science) in that language. “Nowadays, educators do not talk about teaching in English but teaching through English. Colombian schools have used this approach in order to promote project-based learning.” (Rodríguez-Bonces, 2011, p. 84) However, at tertiary-level education the implementation of the CLIL approach seems to be neglected in favor of general English classes that do not provide students with the necessary knowledge in a second language to perform at a professional level, where —the level of language (B2-C1) necessary to work at a managerial or professional level or follow a course of academic study at university level (Cambridge English, n.d.). Although there is great flexibility in selecting the content, the appropriateness of a given content matter depends on the context, as it is influenced by many contextual variables such as “teacher availability, language support, age of learners and the social demands of the learning environment” (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 28). Now, using English as a vehicular language for instruction is not a new concept; several educational institutions at all levels around the world have been preparing students for an internationalized work environment by teaching them content through a second language, so why is it so difficult to cope with here in Colombia?

no hablan de la enseñanza en inglés, sino más bien de la enseñanza a través del inglés. Algunos colegios colombianos han utilizado este enfoque con el fin de promover el aprendizaje basado en proyectos.” (Rodríguez-Bonces, 2011, p. 84). Sin embargo, en la educación superior la aplicación del enfoque AICLE parece no tenerse en cuenta, esto favorece el hecho de que impartan clases generales de inglés que no proporcionan a los estudiantes los conocimientos necesarios en un segundo idioma para rendir a nivel profesional, donde - el nivel de idioma (MCER B2-C1) es necesario para trabajar a nivel directivo o profesional o seguir un curso de estudios académicos a nivel universitario (Cambridge English, sf). Aunque existe una gran flexibilidad en la selección de los contenidos, la conveniencia de un contenido determinado depende del contexto, ya que este está influenciado por muchas variables contextuales tales como “la disponibilidad del docente, apoyo en el idioma, la edad de los estudiantes y las demandas sociales del entorno de aprendizaje” (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 28) Sin embargo, el uso del inglés como vehículo de enseñanza no es un concepto nuevo; varias instituciones educativas de todos los niveles en todo el mundo han estado preparando a los estudiantes para un ambiente de trabajo internacional, enseñándoles el contenido a través de una segunda lengua, entonces ¿por qué es tan difícil hacerlo en Colombia?

¿Cómo ha funcionado el método tradicional de enseñanza de lengua?

En Colombia hay una gran variedad de instituciones educativas que gestionan programas en una segunda lengua o en una lengua extranjera, todo ello encaminado a lograr un cierto nivel de inglés; (a) Colegios Internacionales bilingües, (b) Colegios Nacionales Bilingües y (c) Programas Intensivos de inglés. (De Mejía, A.-M., Ordóñez, C. L., & Fonseca, L., 2006; Secretaría de Educación - SED, 2012; MEN, 2005, 2009). A pesar de que la enseñanza de idiomas adicionales y la educación multilingüe de diversas formas han existido en Colombia desde hace mucho tiempo, la aparición de colegios bilingües (privados) se remonta a principios del siglo XX en los esfuerzos por llevar la educación de idiomas adicionales a los colegios públicos, pertenecen principalmente a la últimas décadas de ese siglo (de Mejía, 2002, 2004).

How has traditional language method to language teaching worked?

In Colombia there are an array of educational institutions that manage programs in a second and/or foreign language, all aimed at achieving a certain level of English; (a) International Bilingual School, (b) National Bilingual School and (c) Intensification in a Foreign Language (Programas intensivos de inglés). (De Mejía, A.-M., Ordóñez, C. L., & Fonseca, L. 2006; MEN, 2005b; Secretaría de Educación – SED, 2012). Even though additional language education and multilingual education of various forms have existed in Colombia for a very long time, the emergence of (private) bilingual schools dates back to the early twentieth century in efforts to bring additional language education into public schools, belong principally to the final decades of that century (de Mejía, 2002, 2004).

Nevertheless, students are still not reaching a level of English that allows them to compete in the globalized world as highlighted in reports from (Education First, 2013; Sanchez, 2013). In an analysis of the current state of bilingualism in Colombia, Sanchez (2013) states that “the students’ knowledge of English is relatively low” (p.11) based on the Prueba Saber Pro where only a 6.5% of university students achieved a B+ (a higher level than B1) level and 2% in of high school graduates (Prueba Saber 11°) in B1.

Multilingual and multicultural opportunities in the classroom with CLIL

Regardless of the type of program or curriculum that is being offered, intercultural awareness is an area that has not been explored or introduced in a way that is meaningful and relevant. In turn culture or intercultural awareness has been seen by many Colombian ELLs as an isolated event in which students have the opportunity to participate in artificial activities, such as food festivals, celebrations from English speaking countries, among others. CLIL offers students a very natural approach to acquiring language and culture, in which culture is appreciated, valued and recognized and not imposed on learners or used and/or introduced for the moment. Furthermore,

Sin embargo, los estudiantes aún no están logrando un nivel de Inglés que les permita competir en el mundo globalizado como se destaca en los informes de Education First, (2013) y Sánchez, (2013). En un análisis de la situación actual del bilingüismo en Colombia, Sánchez (2013) afirma que “el conocimiento de Inglés de los estudiantes es relativamente bajo” (p.11), basado en la Prueba Saber Pro donde solo un 6,5% de los estudiantes universitarios consiguen un nivel B+ (un nivel superior al B1) y el 2% en estudiantes graduados de secundaria (Prueba Saber 11 °) un nivel B1.

Oportunidades multilingües y multiculturales en el aula con ACILE

Sin importar el tipo de programa o plan de estudios que se ofrece, la conciencia intercultural es un área que no ha sido explorada o introducida de manera significativa ni relevante. Por el contrario, la cultura o conciencia intercultural ha sido vista por muchos aprendices, colombianos, del idioma inglés como un hecho aislado en el que ellos tienen la oportunidad de participar mediante actividades artificiales, tales como festivales de comida, celebraciones de los países de habla inglesa, entre otros. Por el contrario, ACILE ofrece a los estudiantes un enfoque muy natural para la adquisición del lenguaje y la cultura. En este enfoque, la cultura es apreciada, valorada y reconocida más no impuesta a los estudiantes, y no se emplea o introduce solo momentáneamente. Por otra parte, la incorporación de las perspectivas multiculturales en el aula a través del ACILE permitiría a los estudiantes tener acceso a diversos escenarios, culturas y realidades que pertenecen a diferentes áreas de contenido, para enriquecer de esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje, y lograr que el nuevo conocimiento sea aplicable fácilmente en

incorporating multicultural perspectives in the classroom with CLIL would allow students access to diverse scenarios, cultures and realities that belong to different content areas, thereby enriching the teaching and learning process, making the new knowledge readily applicable in their lives. Rodriguez-Bonces (2011) highlights that students will better understand new concepts if they can relate them to their immediate reality and context. Considering that Colombia is multicultural and diverse, offering a wide spectrum to assume a cultural position in regards to one's own perception and the foreign language; a CLIL approach would be used to promote understanding and awareness through language-enhanced methodologies. (Rodriguez Bonces, 2012)

Challenges that lie ahead

As an innovative and flexible approach to learning this endeavors the incorporation of a variety of approaches, methods and curriculum models adapted to meet needs of the learners within language diversity, and intercultural awareness. “Although CLIL varies as far as being described or implemented, it is an approach that can be easily adapted to current educational and bilingual programs in Colombia.” (McDougald, 2009, p. 47) It is important to highlight that a CLIL approach depends on a range of situational and contextual variables. In this way it is crucial that teachers raise understanding about CLIL pedagogies and basic requirements. Coyle, Hood and Marsh (2010) state that underlying fundamental principles and effective classroom practice must contribute to creating a framework for assuring quality in diverse contexts if both teachers and learners are to share motivating experiences. Even though CLIL is flexible and has an array of curricular variations, making this a reality in Colombia could be a challenge due to many different variables. For starters, both in-service and pre-service teachers need to be trained. Initial teacher training programs should include courses and/or modules on CLIL, taking into consideration the different educational and curricular models that exist throughout Colombia. (McDougald, 2009) Furthermore, Rodriguez, (2011) mentions that there are four main areas in which stakeholders need to consider in order for CLIL to “suit the Colombian scenario” (p. 85) which are (1) language learning approach, (2) teacher training, (3) materials and (4) cultural and intercultural competence.



sus vidas. Rodríguez-Bonces (2011) resalta que los estudiantes entienden mejor los nuevos conceptos si pueden relacionarlos con su realidad y contexto inmediatos. Teniendo en cuenta que Colombia es un país multicultural y diverso, que ofrece oportunidades de asumir una posición cultural con respecto a su propia percepción y a la lengua extranjera, se utilizaría un enfoque AICLE con el fin de promover la comprensión y el conocimiento por medio de metodologías mejoradas para el aprendizaje de la lengua. (Rodríguez Bonces, 2012).

Desafíos que quedan por delante

Un enfoque innovador y flexible para el aprendizaje incorpora una variedad de enfoques, métodos y modelos curriculares adaptados a las necesidades de los estudiantes dentro de la diversidad de lenguas y la conciencia intercultural. “Aunque ACILE varía en la medida en lo que se describe o se implementa, es un enfoque que puede ser fácilmente adaptado a los programas educativos y bilingües actuales en Colombia” (McDougald, 2009, p. 47). Es importante destacar que un enfoque AICLE depende de una serie de variables situacionales y contextuales. De esta manera, es crucial que los profesores incrementen la comprensión de las pedagogías AICLE y sus requerimientos básicos. Coyle, Hood y Marsh (2010) afirman que los principios fundamentales subyacentes y la práctica eficaz en el aula deben contribuir a crear un marco para asegurar la calidad en diversos contextos, si tanto los profesores como los estudiantes pueden compartir experiencias motivadoras. A pesar de que AICLE es flexible y tiene una serie de variaciones curriculares, hacer de esta una realidad en Colombia podría ser un reto debido a muchas variables diferentes. Para empezar, tanto los docentes en servicio como los docentes en formación necesitan ser entrenados. Los programas de formación inicial de docentes deben incluir cursos o módulos sobre AICLE, que tengan en cuenta los diferentes modelos educativos y curriculares que existen en Colombia. (McDougald, 2009). Por otra parte, Rodríguez, (2011) menciona que hay cuatro áreas principales que los interesados deben tener en cuenta con el fin de que AICLE pueda “adaptarse al escenario Colombiano” (p. 85), a saber: (1) el enfoque de aprendizaje de idiomas, (2) la formación de docentes, (3) los materiales y (4) la competencia cultural e intercultural.

Final thoughts

Now, an ideal classroom is a place in which students truly enjoy studying and learning a particular subject through a second language instead of seeing the activity as a difficult, stressful or at times unachievable goal or challenge, in which students cannot easily see a real connection to their lives. The overall goal is to ensure that students are able to see that English can be used as a vehicle to acquire knowledge on a subject matter as well as a tool for communication outside the classroom, thereby allowing them to achieve both personal and professional goals.

However with joint research endeavors, the application of CLIL is possible in “...situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language” in Colombia. (Marsh, 2002). It is an excellent approach to education that aids in solving some of the problems that both teachers and students are currently experiencing at different levels of education as it provides a series of benefits to the teaching and



Reflexiones finales

Un aula ideal es un lugar en el que los estudiantes realmente disfrutan el estudio y el aprendizaje de un tema en particular por medio de una segunda lengua en lugar de ver la actividad como difícil, estresante o a veces como un desafío no alcanzable, en el que los estudiantes no pueden ver fácilmente una conexión real para sus vidas. El objetivo general es garantizar que los estudiantes sean capaces de ver que el inglés se puede utilizar como un vehículo para adquirir conocimientos sobre una materia, así como una herramienta para la comunicación fuera de las aulas, lo que les permite alcanzar metas tanto personales como profesionales.

Sin embargo, de acuerdo con los esfuerzos conjuntos de investigación, la aplicación de AICLE es posible en "... situaciones en donde las asignaturas o parte de estas, se enseñen a través de una lengua extranjera con objetivos de doble enfoque, principalmente, el aprendizaje de los contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera" en Colombia. (Marsh, 2002). Este es un excelente enfoque educativo que ayuda a resolver algunos de los problemas que tanto los profesores como los estudiantes están actualmente experimentando en los diferentes niveles del sistema educativo, ya que proporciona una serie de beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como resultado de algunas de sus características básicas; (a) flexibilidad, (b) autenticidad, (c) el andamiaje para el aprendizaje y (d) el establecimiento de objetivos claros. AICLE promueve un ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor y provee lecciones más auténticas, ya que son centradas en el estudiante.

Si se lograra una incorporación exitosa de AICLE, los estudiantes se convertirían en ciudadanos multilingües, se cerraría la larga brecha permanente entre el lenguaje y el contenido, sería accesible el aumento de la prosperidad, lo cual permitiría que más colombianos tuvieran un mayor acceso a la sociedad del conocimiento globalizado, solo para nombrar algunas de las ventajas. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) no constituye una solución rápida para nuestro sistema educativo, sin embargo, es un nuevo enfoque para el aprendizaje en general, que brinda a los estudiantes una buena oportunidad de convertirse en ciudadanos del siglo XXI, de modo que puedan 'pensar de manera global' y 'actuar de manera local'. **RM**

learning process as a result of some of its core features; (a) flexibility, (b) authenticity, (c) scaffolded learning and (d) clear goal-setting.

CLIL fosters a safe and enriching learning environment and makes lessons more authentic since they are learner-centered.

If success is achieved with CLIL, students would become multilingual citizens, the long standing gap between language and content would be filled, increased prosperity would be accessible, allowing more Colombians access to the ever expanding globalized knowledge society just to name a few. Content and Language Integrated Learning is not a quick fix for our educational system, however it is a fresh approach to learning overall, giving learners a fair share at becoming a 21st century citizen, where they can 'think globally' and 'act locally'. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>

Fomentar el aprendizaje autodirigido por medio del uso de materiales de **auto-acceso** en un ambiente bilingüe

Fostering Self-Directed Learners through
CLIL Self-Access Materials Usage



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-11/articulos/6](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/6)

La educación en el siglo XXI está influenciada por las múltiples exigencias del mundo actual en términos de comunicación efectiva, habilidades propias de cada disciplina y manejo apropiado de la tecnología. Por esto, la comunidad educativa en general debe ser consciente del desafío actual para educar: preparar estudiantes para afrontar los requerimientos del siglo XXI, mediante el desarrollo y el fortalecimiento permanentes de habilidades de aprendizaje que les permitan ser parte de una sociedad globalizada y multilingüe. Observando este panorama, algunas instituciones educativas colombianas han optado por manejar un enfoque pedagógico bilingüe que usa el idioma inglés como vehículo para enseñar diversas asignaturas.

Education in the 21st century is permeated by the changing and rapid world demands in terms of effective communication, specific content skills and technology. Therefore, educators, institutions and academic professionals need to be aware of the current challenge for education: preparing learners for facing these current world requirements by enhancing and developing lifelong learning skills for a globalized multilingual society. Observing this panorama, some Colombian schools have taken a bilingual approach to education, using English as the vehicular language of instruction. In that way, learners need to be skilled not only in the target language, but also in the specific abilities of each content area developed.



**Maribel
Camacho Gacha**

Profesora y coordinadora en la sección de bilingüismo en primaria en el Liceo Católico Campestre de la ciudad de Bogotá, Colombia/ Elementary teacher and coordinator for the bilingual section in Liceo Católico Campestre, Bogotá, Colombia.

naturas. Por esto, es imperativo crear estrategias que fomenten en los estudiantes el desarrollo de habilidades en una lengua extranjera, el uso de la tecnología y en las competencias específicas de cada asignatura implementada en la institución educativa.

Como docente de Ciencias Sociales, por más de dos años, en el Liceo Católico Campestre (institución bilingüe), descubrí que uno de los desafíos al momento de enseñar la asignatura por medio de la lengua inglesa fue la dificultad que tenían los estudiantes de grado quinto para expresar en inglés sus opiniones e ideas, en discusiones generales de clase, sobre temas relacionados con los contenidos de la materia. Durante las clases, los participantes practicaban vocabulario específico sobre temas de las ciencias sociales, pero ellos no estructuraban argumentos coherentes y cohesivos acordes a su nivel con dicho vocabulario. Así mismo, observé que los estudiantes eran dependientes de los docentes y por esto ellos nos practicaban sus habilidades orales en casa de forma autodirigida.

Con base en las necesidades y desafíos descritos, este proyecto de investigación nació con el fin de identificar hasta qué punto el uso de Materiales de auto-acceso de Ciencias Sociales incrementa la comunicación oral interpersonal entre aprendices de segunda lengua de quinto grado, ubicados en un contexto de aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (AICLE/CLIL). Este estudio se enfocó en el uso de la herramienta Web 2.0 VOKI™ (plataforma virtual para crear avatares y grabar las voces de los usuarios de manera individual) para fomentar la comunicación oral en el idioma inglés.

Desarrollo de un marco teórico que resalta la comunicación oral interpersonal, el enfoque pedagógico AICLE y los Materiales de auto-acceso.

La comunicación interpersonal

Esta es definida como una serie de “transacciones selectivas, sistémicas, únicas y procesuales que permiten a las personas reflexionar y construir conocimiento individual y así crear significados compartidos” (Wood, 2010, p. 21). Fomentar la comunicación interpersonal llevaría a los estu-

As a Social Studies teacher at Liceo Católico Campestre (bilingual institution), I discovered that one of the challenges when teaching the subject through English language was that Fifth graders had difficulty expressing their opinions and thoughts in a whole-class discussion about social studies topics. During the classes, participants practiced specific vocabulary related to Social Studies, but they were not able to structure a coherent and cohesive argument with that vocabulary. Additionally, it was observed that these learners were teacher-dependent and did not rehearse English oral communication on their own.

Considering the situations and needs presented above, the study focused on the improvement of interpersonal communication by using Social Studies Self-Access Materials (SAM).

Although there are various studies Zorro et al., 2005; Otto, 2005; an Rojas, 2005 and Gutierrez (2005) that have all looked at the use of SAMs and self-directed learning through the use of Interactive Multimedia (IMM) and through the implementation of web 2.0 tools; this study focused on using a web 2.0 tool (VOKI) immersed in a CLIL environment in order to foster English oral communication.

Theoretical Considerations underlying oral communication and Self-Access Materials (SAMs)

Interpersonal communication can be defined as “a selective, systemic, unique, processual (ongoing process) transaction that allow people to reflect and build personal knowledge of one another and create shared meanings” (Wood, 2010, p.21). Fostering interpersonal communication led the learners in question to be able to participate in ongoing message transactions that allowed them to state their opinions and insights, all the while sharing and building knowledge of a specific academic topic. As a result of motivating learners to be engaged in interpersonal communication in class, they are more likely to increase their learning, motivation and satisfaction with the course (Myers & Bryant, 2002 cited in Wood, 2010).

The CLIL Approach

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach where both language

diantes de grado quinto a ser capaces de participar en discusiones de clase que les permitiría expresar sus ideas, opiniones y concepciones sobre temáticas específicas para compartir saberes y construir uno colectivo.

El enfoque AICLE/CLIL

Content and Language Integrated Learning (CLIL) o su nombre en español: Aprendizaje Integrado de contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE), es un enfoque pedagógico en el cual la segunda lengua y el contenido específico de una asignatura necesita ser desarrollado de forma convergente y articulada. Este enfoque involucra educación, investigación e innovación que son procesos esenciales para las exigencias del siglo XXI. En esta medida, AICLE se convierte en una nueva forma de educación donde: los estudiantes son partícipes en su proceso de aprendizaje; el proceso de investigación y las habilidades de pensamiento crítico son los medios para desarrollar actividades de resolución de problemas; y los docentes son facilitadores para empoderar a los estudiantes en su proceso educativo (Coyle, et al., 2010).

El material de Auto-Acceso

El enfoque de aprendizaje de la lengua *Self-Access Language Learning* (Cotterall & Reinders, 2001) enmarca las estrategias y recursos para el diseño e implementación de los Materiales de auto-acceso (Self-Access Material) de Ciencias Sociales. Estos materiales son recursos que guían a los estudiantes para desarrollar y fortalecer su autonomía y habilidades para la vida que les permitan ser estudiantes que aprendan de forma autodirigida con sus propias metas y objetivos académicos, y en su propio ritmo de aprendizaje. Los Materiales de auto-acceso desarrollados para esta investigación se encuentran en la página virtual www.socialstudieslcc2014.jimdo.co.

Metodología

Los participantes

La investigación se llevó a cabo con doce estudiantes de grado quinto entre 10 y 12 años de edad. De acuerdo con el Marco Común Europeo y al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la mayoría de los estudiantes se encuentran en nivel A2. Los estudiantes pertenecen a un estrato socioeconómico 3 o 4 en la ciudad de Bogotá, Colombia. Estos participantes son capaces de usar el



and content need to be developed in a convergent way. This approach involves education, research and innovation, essential processes for the twenty-first century demands. Thus, CLIL becomes a new form of education where: learners are active participants in their learning development; process of inquiry and other critical thinking skills are the means to develop problem-solving tasks; and teachers are facilitators in order to empower the learners (Coyle, et al., 2010).

Self-Access Material

Self-Access Language Learning approach (SALL) frames the strategies and resources used throughout the social studies SAMs for this research project. According to Cotterall and Reinders (2001), SALL is a language approach which fosters and encourages life-long learners' autonomy by the use of different strategies guided by teachers in and outside of the content language classroom which allow learners to pursue their own goals and interests. The authors go on to state that a Self-Access Center (SAC) consists of a number of resources in the form of materials and support located in a specific virtual or physical place (Cotterall & Reinders, 2001). In that sense, it was necessary to create a virtual SAC (www.socialstudieslcc2014.jimdo.co) that hosted the Self-Access Materials as an important part of this study. Self-Access Material is a fundamental element within the SAC, in that it creates a path to foster and promote learners' independence through the accomplishment and awareness of the tasks and activities presented throughout the SAMs.

Methodology

Participants

Twelve fifth-grade students aged 10-12 years old. According to the Colombian Ministry of Nation-

idioma inglés para expresar sus ideas y pensamientos sobre la vida cotidiana, mantener una conversación simple sobre información personal y temas familiares para ellos. Sin embargo, ellos frecuentemente piden repetición o clarificación de algunas frases en la segunda lengua. Además, son capaces de reconocer una gran variedad de vocabulario específico relacionado con las ciencias sociales, sin embargo, carecen de expresiones orales que les permita transmitir acuerdo, desacuerdo, sugerencias y quejas que son cruciales y relevantes para el desarrollo de la comunicación oral en la clase de sociales en inglés. Dichas expresiones son utilizadas de forma constante cuando los estudiantes están inmersos en actividades de discusión.

Procedimiento

La implementación e intervención pedagógica duró ocho semanas en las que se utilizaron cinco instrumentos de recolección de información simultáneamente y de manera repetitiva a lo largo del proceso (Tabla 1). Para lograr los objetivos y dar respuesta a la pregunta de investigación, una serie de pasos y procedimientos fueron establecidos en un plan de acción detallado y sistemático. Finalmente, la información recolectada de naturaleza cuantitativa y cualitativa fue analizada bajo los enfoques de Estadística Descriptiva (Descriptive Statistics) y Teoría Fundamentada (Grounded Theory Approach).

al Education (MEN) and the Common European Framework, most of the learners are in A2 level. They belong to the upper-middle socioeconomic level in Bogota, Colombia. These participants are able to express their ideas and thoughts about daily life in the target language, maintain a simple conversation about personal information and known topics, but they often ask for clarification, repetition, or rephrasing. They can also state their viewpoints about Social Studies topics by using isolated vocabulary because they lack expressions to convey agreement, disagreement, partial agreement, complaints, and suggestions that are relevant and crucial in the development of oral communication in the social studies class. These expressions are constantly used when fifth-graders are engaged in classroom discussions.

Procedures

The implementation of this study lasted for eight weeks where five data collection tools were used simultaneously and repeatedly throughout the process (see Table 1) to strengthen the validity in the study. In order to achieve the goals and the research question proposed in this research project, some steps and procedures inside an action plan were carried out. Finally, quantitative and qualitative data was gathered in order to be analyzed under Descriptive Statistics approach and the Grounded Theory approach.

Data Collection Source	Nature of data	Data analysis Method
Strengths and weaknesses: Open-ended questionnaire.		
Self-access Materials 1, 2, 3, & 4 (SAMs) activities completed by learners:	S.M.A.R.T. Goals written by learners.	Qualitative
	VOKI performance	
	Four self-assessment questionnaires	Quantitative
Three Behavioral and Attitudinal Opened item questionnaires		
Questionnaire / Perceptions on SAMs in acquiring content		
Teacher's journal	Qualitative	Grounded theory
Rubrics for VOKI and for Whole-class discussion task		
Audio recordings & Transcriptions		

Tabla 1 Instrumentos de recolección de la información

Como el objetivo general de este estudio es el mejorar la comunicación oral en inglés a través del uso de los materiales de auto-acceso en la materia de sociales, fue necesario analizar los datos cuantitativos recogidos de los cuatro cuestionarios de auto evaluación. Las preguntas allí consignadas pretendían descubrir el progreso o retroceso de los estudiantes en lo referente al aprendizaje auto dirigido y el uso de la estrategia de materiales de auto-acceso.

La tabla 1 muestra los resultados estadísticos generales, los cuales permiten ver que, a través de las percepciones de los estudiantes, su propio aprendizaje en el área de sociales, el uso de materiales de Auto-Acceso y las habilidades de comunicación oral mejoraron positivamente.

Después de interpretar los datos cuantitativos, se analizaron las cinco fuentes cualitativas siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada (Grounded Theory Approach). Para poder llevar a cabo este proceso, se utilizó la codificación (Corbin & Strauss, 1990), la cual se compone de tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva. Este proceso guió la interpretación con el fin de crear teorías desde los datos (p.7). A continuación se presentan las categorías emergentes de este proceso.

Resultados

El incremento del aprendizaje autodirigido

Esta categoría se evidencia en la forma como los estudiantes desarrollaron las actividades presentadas a lo largo del estudio. Los estudiantes de grado quinto estuvieron trabajando en los Materiales de auto-acceso de forma autónoma, desde su casa, con soporte en línea, dentro de su propio ritmo de aprendizaje y tiempo de estudio, para aprender y practicar como comunicarse de forma oral y efectiva en discusiones relacionadas con las ciencias sociales haciendo uso de la lengua inglesa. El uso de las TIC, específicamente la herramienta Web 2.0 VOKI™, impulsa a los estudiantes a planear, monitorear su trabajo, y autoevaluar su proceso de aprendizaje. Estas estrategias de aprendizaje fueron adquiridas por los estudiantes mediante el uso de objetivos académicos individuales, desarrollo de autoevaluaciones para revisar su desempeño académico, y el uso de VOKI™ para fortalecer su expresión oral en la segunda lengua.

As the overall objective of the study is to increase oral communication in English through the use of Social Studies SAMs, it was necessary to analyze the quantitative data gathered from the four self-assessment questionnaires. These questions aimed at discovering the learners' progression or regression regarding self-directed learning and the use of the SAM strategy. Figure 1 (Quantitative Analysis Summary) depicts the overall statistical results which show that fifth-graders' perceptions of their own learning, in terms of Social Studies SAM usage and Oral communication skills, positively increased throughout the four SAMs.

After interpreting the quantitative data, the five qualitative data sources were analyzed under the Grounded Theory Approach. In order to carry out such procedure, *coding* emerged as an analytical process (Corbin & Strauss, 1990) which is composed of three types of coding: open, axial and selective that guided the interpretation in order to build theories from data (pg.7).



¿Crear objetivos para guiar su propio aprendizaje fue difícil o fácil?

"Fácil, porque nosotros mismos creamos nuestras propias palabras"
 ""Fue fácil para aprender con mis metas"

(Taken from the questionnaire - Perceptions on SAMs in acquiring content administered at the end of the fourth SAM)

Materiales de auto-acceso (Self-Access Materials)

Los Materiales de auto-acceso fueron una estrategia clave para iniciar a los estudiantes de grado quinto a ser aprendices autodirigidos a lo largo de su proceso académico. Cotterall y Reinders (2001) argumentan que estos materiales brindan facilidades a los estudiantes para que persigan sus propios objetivos académicos y sus intereses mientras van acomodando diferencias individuales tales como ritmos y estilos de aprendizajes. En esta medida, los participantes fueron conscientes de la importancia de establecer sus metas personales a nivel académico y la responsabilidad que ellos tienen con su propio proceso de aprendizaje.

¿Te sentiste cómodo haciendo la actividad solo? (Taken from Behavioral and Attitudinal questionnaire after the development of SAM1, SAM2 and SAM3)

“Sí, porque nadie me interrumpió” (student #1)

“Sí, porque con otro compañero me hubiera demorado mucho” (Student #12)

“Sí, porque me concentraba mucho mejor en mi casa” (Student #5)

Do you like the way you are learning English Expressions and Socials studies topics? (Taken from behavioral and Attitudinal questionnaire after development of SAM3)

“Si, porque me sentí independiente haciendo las actividades” (Student #3)

Las discusiones en clase

Este estudio examinó cómo los Materiales de auto-acceso podían incrementar la comunicación oral entre estudiantes de grado quinto, aprendices de la lengua inglesa dentro de la clase de Ciencias Sociales dictada en inglés. Los resultados obtenidos en este estudio tienen un impacto positivo tanto en los participantes como en la comunidad académica en general donde se llevó a cabo la investigación. Principalmente, los estudiantes comprendieron la importancia de ser responsables de su propio proceso de aprendizaje, y de las múltiples estrategias que ellos pueden utilizar para mejorar sus habilidades y conocimiento y así llegar a ser futuros aprendices expertos (Rubin, 2004). Adicional-

Results

Increasing Self-Directed Learning

‘Increasing Self-Directed Learning’ is evidenced in the way learners developed the tasks presented throughout the research project. Fifth-graders were working on the SAMs mainly by themselves at home with online support and guidance, at their own pace and time management, to learn and practice how to communicate orally in whole-class discussion tasks. The use of an ICT tool to encourage them to self-plan, self-monitor and self-evaluate their learning process and progress was acquired by participants through the use of S.M.A.R.T. goal setting, developing self-assessment to assess their learning performance, and the use of VOKI™ as a tool to enhance their oral expression in the target language.

Self-Access Materials

Self-Access materials played an important role in fifth-graders performance in becoming self-directed due to the fact that this strategy “...provides facilities which allow learners to pursue their own goals and interests while accommodating individual differences in learning style, level and pace of learning” (Cotterall & Reinders, 2001). Thus, learners raised awareness of setting their own goals and the responsibility they have on their own learning process.

Class Discussions

The study examined how SAMs could increase oral communication among fifth-grade ELL in a Social Studies class. The results and findings gained in this study have a positive impact on the participants and on the school community where the study took place. Firstly, learners raised awareness of the importance of being responsible for their own learning process and the multiple tools and strategies they can use for improving their knowledge and for being a future expert language learner (Rubin, 2004). Additionally, students learnt the importance and the way of using online speaking avatars such as VOKI™ to rehearse oral communication in English Language and self-assess their oral production.

Self-Access Materials (SAMs) were perceived by learners as a positive strategy to learn oral communication for whole-class discussion tasks independently, especially without having a teacher-centered class, and with the support of technology for

mente, los estudiantes aprendieron la importancia y la forma de usar avatares que hablan tales como VOKI™ para practicar y perfeccionar su comunicación oral en inglés y su autoevaluación respecto a dicha producción oral.

Los estudiantes percibieron los materiales de auto-acceso como una estrategia positiva para aprender a participar en discusiones de clase por medio del idioma extranjero de forma independiente, sin necesidad de la orientación del docente de forma presencial y con la ayuda de la tecnología, para descubrir nuevas y atractivas formas de comprender el mundo. Las habilidades tecnológicas también fueron fortalecidas en los estudiantes mediante el desarrollo de los materiales de auto-acceso.

Además, estos Materiales de auto-acceso son una estrategia pertinente para fomentar el proceso de acompañamiento y andamiaje del docente con sus estudiantes, ya que la plataforma virtual exige a los diseñadores (maestros) crear una serie de oportunidades de aprendizaje que guíen y fortalezcan el aprendizaje independiente de los estudiantes para que tengan mejor desempeño en una habilidad específica. Este estudio también encontró que el uso del enfoque pedagógico AICLE/CLIL en la clase de Ciencias Sociales puede fortalecer las habilidades cognitivas de los estudiantes en términos de competencias para la lengua extranjera y habilidades para la disciplina específica de forma simultánea y articulada.

Finalmente, este estudio puede tener un impacto positivo en la comunidad educativa local, específicamente en las instituciones de carácter bilingüe donde el idioma Inglés y las áreas de contenido necesitan ser articuladas para obtener mejores desempeños académicos de los estudiantes. Los Materiales de auto-acceso para ambientes bilingües ofrecen a las instituciones una forma innovadora de articular contenido y lengua extranjera para alcanzar las habilidades de esta nueva era de conocimiento descrita por Coyle (Coyle, et al. 2010, p.9), en la cual los estudiantes deben tener capacidades en: aprendizaje autodirigido, manejo de TIC, y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para ser parte de los ciudadanos plurilingües en sociedades multilingües (Coyle, et al. p 157). **RM**

discovering new and fun ways of understanding the world. Technological skills were also fostered by learners throughout the development of SAMs.

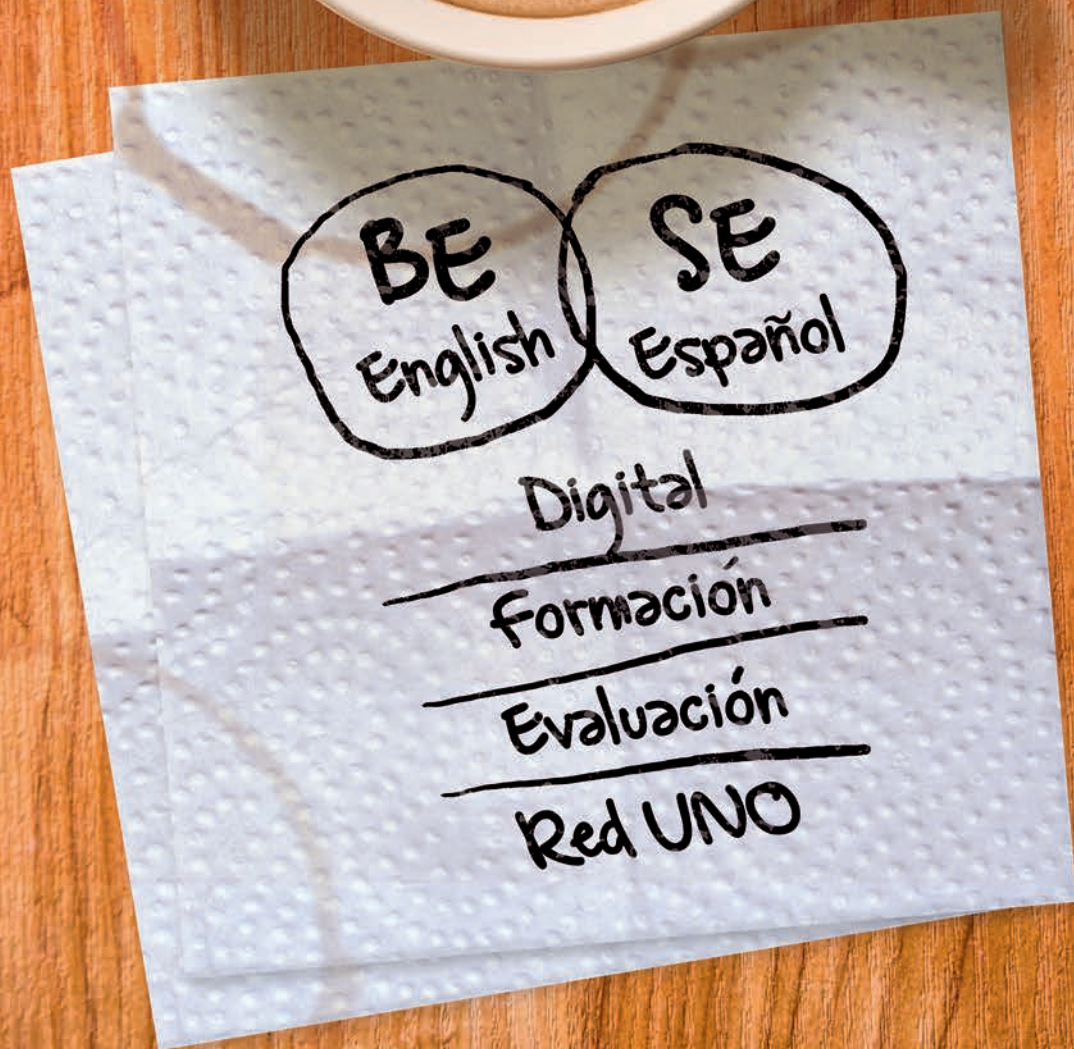
Furthermore, SAMs serve as a pertinent strategy to foster scaffolding, due to the fact that the virtual platform demands designers to use a set of characteristics that provide facilities for learners and learning. The study also found that using a CLIL approach in the Social Studies class can foster learners' cognitive skills in terms of target language and content language simultaneously.

Finally, this study can have positive impact in the local educational community, specifically in bilingual institutions where English and content areas need to be articulated to elicit learners' improved performance. CLIL SAMs offer schools an innovative way to articulate the target language and content in order to develop learners' cognitive skills simultaneously required for the new Knowledge Age described by Coyle et al. (2010, p. 9), such skills refer to: self-directed learning, technological capacities, high cognitive demands in terms of language and content for being plurilingual citizens in multilingual societies (Coyle, et al. p. 157). **RM**

BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>





 <http://www.sistemauno.com/co/index.html>

 <https://www.facebook.com/UNOiColombia>

 <https://twitter.com/UNOiColombia>

UDLAP



Discovery
EDUCATION

CAMBRIDGE ESOL



LEXIUM
Learning Power

AVANIA
Asociación Educativa

¿Qué entendemos por "hablar inglés"?

What do we mean by "Speak English"?

Do you speak
English?
 Yes
 No



Paul Seligson

Autor y formador de
docentes en la enseñanza
del inglés / ELT author
and teacher trainer

Tanto profesores como estudiantes necesitan tener claro lo que se entiende por "hablar inglés". Si usted le pregunta a la mayoría de los estudiantes de secundaria: ¿Puede hablar inglés?, dirán No. Algunos incluso dirán *No, no puedo* o *Solo un poco*. Esto es casi contradictorio. Lo que quieren decir es *Sí, entiendo lo que quiere decir, pero no, no puedo hablar inglés como un hablante nativo, o No puedo decir en inglés lo que me gustaría*. Sin embargo, es obvio que entienden y pueden hablar algo. Lo que deberían decir es algo así como *Sí, pero solo he estudiado un poco* o *No he tenido la suficiente práctica todavía*, etc.

Both teachers and students need to be clear about what we mean by 'speak English'. If you ask most secondary school students: Can you speak English?, they'll say No. Some will even say *No, I can't* or *Only a little*. This is almost contradictory. What they mean is *Yes, I understand what you mean but no, I can't speak English like a native speaker, or I can't say in English what I'd like to*. Nevertheless, they obviously do understand and can speak some English. What they should be saying is something like *Yes, but I've only studied a little* or *I haven't had enough practice yet*, etc.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/7>

1

Definir claramente nuestros objetivos a los estudiantes

Si los estudiantes logran todo lo que esperamos de ellos en el tiempo disponible y pasan los exámenes, debe emerger un sentimiento positivo al respecto, aunque muchos no lo hacen. ¿Usted y sus estudiantes saben lo que se espera que ellos conozcan y sean capaces de hacer / decir al final de cada año académico? ¿Saben por qué se le está o no poniendo mayor énfasis al habla?

Necesitamos:

- * dar claridad a los objetivos de nuestros cursos, por ejemplo, explicando y revisando regularmente en la lengua materna.
- * definir el objetivo de lo que los estudiantes deben saber de un año a otro en lugar de dejarlos adivinar. De otra manera, ¿cómo podrían ponerse al día los estudiantes que están atrasados o han perdido clases?
- * tener también, y es lo ideal, un objetivo claro en cada lección e informar a los estudiantes lo que ellos van a aprender.

2

Establecer metas realistas

Establecer la meta de llegar a hablar como un nativo en la escuela secundaria no es realista, pero muchos estudiantes no son conscientes de ello. La gran mayoría de los maestros no son nativos y su inglés no es “perfecto”, así que esto sería imposible de todos modos. Prácticamente ninguno de nosotros, por ejemplo, perderá jamás nuestro acento extranjero en otros idiomas. Sin embargo, estos mismos profesores no nativos son los usuarios y los hablantes de inglés competentes debido a que tienen la misma lengua materna de sus estudiantes, en muchos sentidos, también son los mejores modelos para que sus estudiantes aspiren a un objetivo a largo plazo.

Sea cual sea el nivel del profesor de inglés, los estudiantes tienen que saber:

- * lo que ellos serán capaces de decir y hacer.
- * el nivel que se espera de ellos.

a fin de que:

- * sean capaces de priorizar y fijarse metas realistas.
- * se sientan satisfechos cuando las alcancen.

Define our objectives to students clearly

1

If students achieve all that we ask of them in the time available and pass the exams, they should emerge feeling positive about it, yet many don't. Do you and your students know what they're expected to know and be able to do/say at the end of each academic year? Do they know why you are/aren't placing so much emphasis on speaking?

We need:

- * ... to make the aims of our courses very clear, e.g. by regularly explaining and reviewing in L1
- * ... to define the core of what students should know from one year to another rather than leaving them to guess. How else can students who get behind or have missed classes catch up?
- * ... ideally, to have a clear aim in each lesson too and tell students what they're going to learn each time.

Set realistic goals

2

To set speaking like a native speaker as a goal at secondary school is unrealistic, but many students aren't aware of that. The vast majority of teachers are non natives whose English isn't 'perfect' (whatever that means!), so this would be impossible anyway. Virtually none of us, for example, will ever lose our foreign accents in other languages. However, these same non-native teachers are competent users and speakers of English. Since they have the same L1 as their students, in many ways they're also the best models for their students to aspire to as a long-term goal.

Whatever the teacher's level of English, students have to know: ... what they're going to be able to say and do

- * ... the level expected of them in order to:
- * ... be able to prioritise and set themselves realistic goals ... feel satisfied when they achieve them .

Do yours?

'Knowing what they've done and have still got left to do each year helps the weaker students in particular to catch up. One way to do this is to define

Saber lo que han hecho y todavía les falta por hacer cada año ayuda a los estudiantes que tienen más dificultades en particular, a ponerse al día. Una forma de hacer esto es definir el plan de estudios temprano y con regularidad a los estudiantes. Muchos maestros se olvidan de hacer esto, pero entonces, ¿cómo saben los estudiantes lo que se espera de ellos o cómo están progresando?

Yo siempre trato de dar a mis estudiantes una lista, les pido que la tengan en clase y les explico que es lo que ellos tienen que aprender a entender, decir y responder, por ejemplo, en el primer año de la escuela secundaria. Es responsabilidad de ellos que lo aprendan de la mejor manera que puedan. Cada diagonal (/) representa una palabra o palabras que faltan y que los estudiantes tienen que recordar. A pesar de que suelen escribir las preguntas en su totalidad en otra hoja, siempre uso la LISTA en clase para motivarlos a memorizar las frases. Por lo regular, hacemos actividades en pareja con relación a la lista, por ejemplo:

- * un estudiante mira la lista y le pide a su compañero que responda las preguntas.
- * o recortamos la lista en forma de “tarjetas” que colocamos cara abajo sobre el escritorio o en un sobre.

Los estudiantes se turnan para tomar o sacar una tarjeta y cada uno le hace la pregunta correspondiente a su pareja.

Aunque los estudiantes con más dificultades, en última instancia, también tienen que trabajar en casa, por lo menos saben exactamente qué aprender y hacer. También les digo a los estudiantes cuál será el contenido de su examen oral. Si son capaces de resolver todas las preguntas, aprobarán el curso. Esto hace que sea:

- * más fácil para los estudiantes trabajar en lo que necesitan saber.
- * más probable que traten de aprenderlo.

Es relativamente fácil repasar su programa y producir una lista similar para cada una de sus clases.

Asegurarse de que los estudiantes sepan cuánto han progresado

3

Es vital para la motivación de cada estudiante y de todo el grupo inculcarles un sentido de progreso y

the syllabus early and regularly to students. Many teachers forget to do this, but otherwise, how do students know what's expected of them or how they're progressing?

I always try to give my students a list and I take them through it in class and telling them this is what they've got to learn to understand, say and answer, e.g. in the first year of secondary school. It's up to them to learn it as best they can. Each I represents a missing word or words which the students have to remember. Although they usually write the questions out in full on another sheet, we always use the SKELETON PROM PTS in class to encourage them to memorise the phrases. We do regular pairwork from the list, either with:

- * ... one student looking at the list and asking their partner the questions ... or the list cut up into 'cards' face down on the desk or in an envelope. Students take turns to draw a card and ask their partner the questions.

Although the weaker students ultimately have to work on it at home too, at least they know exactly what to learn and do.

I also tell students this will be the content of their oral exam. ~ If they can deal with all these questions, they'll pass the course. This makes it:

- * ... easier for students to work out what they need to know ... more likely that they will try to learn it.

It's relatively easy for you to look through your coursebook/syllabus and produce a similar list for each of your classes.

Make sure students know how well they're progressing

3

It's vital for individual and class motivation to instil a sense of progress and achievement. As students' knowledge of English increases, so too does the effort required to remember everything. Their progress becomes less measurable. Many students who may have been good at and/or keen on English as beginners often lose motivation as it gets harder and their adolescent minds wander. A lot of our time and effort needs to be spent trying to maintain enthusiasm and regularly 're-motivating'



logro. En la medida que los estudiantes incrementan su conocimiento del inglés, también necesitan esforzarse más para recordarlo todo, y su progreso se vuelve menos medible.

Muchos de los estudiantes que pudieron haber sido buenos o estar muy interesados en el inglés cuando eran principiantes a menudo pierden la motivación, ya que con el tiempo se les hace más difícil y sus mentes adolescentes se distraen. Debemos dedicar gran parte de nuestro tiempo y esfuerzo como maestros a tratar de mantener el entusiasmo de nuestros estudiantes y volverlos a motivar en forma regular.

Además de la elección de los materiales y temas pertinentes a su edad y sus intereses locales, esto implica:

- * establecer tareas y actividades a un nivel apropiado con un resultado concreto de manera que los estudiantes puedan ver lo que son capaces de hacer en inglés.
- * que usted aproveche cada oportunidad para elogiar y motivar.

Los estudiantes necesitan que se les diga que han hecho bien una actividad, incluso así solo sea pronunciar una palabra correctamente. Es fácil que se nos quede este aspecto por fuera de nuestra práctica de enseñanza a medida que pasa el tiempo. Tenemos que destacar el progreso de nuestros estudiantes, recordarles qué tanto han avanzado y cuánto saben en comparación con el año anterior.

4

Describir los criterios de los estudiantes para juzgar su propio desempeño

Debemos, por ejemplo:

- * utilizar la evaluación continua e informarles sus calificaciones.
- * proporcionarles una sencilla lista de tareas que pueden realizar, para que puedan marcar la casilla correspondiente y supervisar lo que pueden hacer (y verificar fácilmente si no lo pueden hacer). Esta puede ser una lista fotocopiable del trabajo de todo el año.

Cada vez que se pueda, el objetivo debe ser lograr que los estudiantes se sientan bien con lo que ellos saben en vez de que se sientan mal por lo que no saben. Siempre que tenga la oportunidad de les retroalimentación positiva. **RM**

students.

As well as choosing materials and topics relevant to their age and local interests, this involves:

- * ... setting tasks and activities at an appropriate level with a concrete outcome so students can see what they're able to do in English.
- * ... you taking every opportunity to praise and encourage.

Students need to be told that they've done an activity well, even if it's only pronouncing a word correctly. It's easy to let this aspect of our teaching slip as the terms go by. We need to emphasise progress, reminding students of how well they're progressing and how much they know compared to a year ago.

Provide criteria for students to judge their own performance

4

We should, for example:

- * ... Use ongoing assessment, tell them their marks and provide a simple checklist of tasks they can perform, for them to tick off and
- * monitor what they can do (and be able to revise easily if they can't). This can be a photocopiable list of the year's work.

Every time you can, make sure your students feel good with what they know instead of feeling bad for what they don't. Give them positive feedback as much as you can. **RM**





¿Cómo puede la tecnología contribuir al **aprendizaje de una lengua extranjera?**

How can technology help language learning?



Luke Baxter

Richmond's Digital Publisher. He taught in Argentina and founded an academy in Madrid. He went into publishing in 2005. Luke has an MA in Latin American Literature.

Todo cambia

La influencia de la tecnología en todos los aspectos de nuestras vidas es una de las grandes historias de nuestra era. Con “grandes” me refiero a “importantes”, no necesariamente a “fantásticas”. Todas las cosas que me parecían normales cuando era niño, son virtualmente impensables e inimaginables para mi hijo de 8 años de edad –no había computador, ni celular, mucho menos Internet e incluso por un par de años, lo horrendo para él, ¡no había televisor! La idea de usar mapas para navegar, enciclopedias para investigar o acordar una cita con alguien para

All Change

The influence of technology on all aspects of our lives is one of the great stories of our age. By “great” I mean “important”, not necessarily “fantastic”. All sorts of things that seemed entirely normal to me as a child are virtually unthinkable to my eight-year-old son — no computer, no mobile phone, no internet and even for a couple of years, the horrendous, for him, no television!! The concepts of using maps to navigate, encyclopaedias to answer questions, or arranging to meet someone at 9.30 on a Friday and having to be there at 9.30



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/8>

el viernes a las 9:30 y tener que estar ese viernes a las 9:30 porque usted no podía llamar a decirle que iba tarde es completamente extraño para él. Si yo le dijera a mi hijo que a su edad fui enviado a trabajar en las minas de carbón, no se mostraría tan incrédulo como se muestra con las historias que le cuento de mi tecnología de la era victoriana.

Ken Robinson **1** dijo que el salón de clase es el entorno que ha sido menos afectado por el impacto de la tecnología. Mientras los mundos del trabajo, las comunicaciones o el transporte han cambiado de manera irreconocible en los últimos 150 años, el paradigma de la educación, en muchos aspectos, se ha alterado solo un poco. Si un viajero en el tiempo de 1865 nos visitara hoy, el salón de clase de los colegios sería uno de los pocos lugares en los que se sentiría como en casa. Generalmente, los estudiantes de esa época estarían viendo, como ahora, un docente escribiendo en un tablero al frente de un grupo de estudiantes sentados en sus escritorios tomando notas en un cuaderno y con la maleta llena de libros.

Como título de este artículo yo he formulado una pregunta: “¿Cómo puede la tecnología contribuir al aprendizaje de una lengua extranjera?”. Con ella lo que quiero es explorar el papel de la tecnología en el aprendizaje más que en la enseñanza de la lengua, aunque nuestra área se denomine enseñanza de la lengua inglesa (ELT) y no aprendizaje de la lengua inglesa (ELL). Siempre hay preocupación, en cualquier sector, cuando se discute sobre el impacto de la tecnología, ya que a menudo es vista como algo “perjudicial”, porque se asocia con personas que pierden su trabajo y con oficios y profesiones tradicionales que salen perjudicados. Si usted sigue algún blog sobre enseñanza de la lengua inglesa (ELT) que trata acerca de la tecnología, en él encontrará comentarios que evidencian dicha preocupación en nuestro sector.

En mi opinión, la tecnología puede ayudar de manera significativa en ciertas etapas del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, pero mientras el principal objetivo del aprendizaje de las lenguas siga siendo la comunicación entre personas, el papel del docente siempre será clave —los computadores no son personas, los docentes sí lo son.

La prueba de Turing

Inesperadamente, la prueba de Turing ha hecho una importante aparición en películas en los últi-

on that Friday because you couldn't call to say that you were “running late”, are entirely alien to him. If I told him that I was sent down to work in the coal mines at his age, he would be no more disbelieving than he is of the tales I tell of my Victorian-era tech.

It has been argued by Ken Robinson **1** that the classroom is an environment that has been affected far less than others by the impact of technology. Where the worlds of work, communications or transport have unrecognisably changed over the past 150 years, the educational paradigm has, in many ways, altered little. If a time traveller from 1865 were to visit us today, a school classroom would be one of the few places where they would feel at home. They would still generally be seeing a teacher writing on a board in front of a class of children sitting at desks making notes on paper and with a bag full of books.

In the title of this piece, I have asked the question: “How can technology help language learning?” I want to explore technology in learning rather than in teaching even though our sector is known as ELT not ELL. It is always a worry, in any sector, when discussing the impact of technology that this technology is often described as “disruptive” because this often translates as people losing jobs as traditional ways of working are disrupted. If you follow any blogs about ELT that cover technology, you will often see comments that show this worry in our sector.

In my opinion, technology can significantly help certain stages of the process of learning a language but while the main objective of learning a language remains communication between people, the role of the teacher will always be key – computers are not people, teachers are.

The Turing Test

The Turing Test has unexpectedly made an important appearance in films over the past few months. The computing genius, Alan Turing, is played by Benedict Cumberbatch in *The Imitation Game* and his test provides the main plotline in the futuristic *Ex Machina*. The Turing Test is a test of Artificial Intelligence and consists simply of testing whether AI has reached the point where a computer can imitate a person so that someone communicating

1 Ken Robinson YouTube: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms

mos meses. El genio de la computadora, Alan Turing es caracterizado por Benedict Cumberbatch in “The Imitation Game” (El Juego de la Imitación) y su test ha proporcionado la trama principal de la película futurista Ex Machina. La prueba de Turing es una prueba de Inteligencia Artificial (IA) que consiste simplemente en probar si la IA ha alcanzado el punto en el que un computador puede imitar una persona, de tal manera que alguien que se comunique con un ordenador no se dé cuenta de que se está comunicando con una máquina.

Hasta ahora la mayoría de los expertos no creen que la prueba de Turing haya sido aprobada. Esto hace referencia a que, si usted quiere aprender Inglés para comunicarse con las personas, en algún punto usted va a necesitar comunicarse con al menos una persona, y probablemente lo mejor es que sea un docente cualificado.

Sin embargo, considero que la tecnología tiene un papel en el aprendizaje de las lenguas, y este será perjudicial en algunos sentidos, por ejemplo, creo que el modelo de clase centrado en el profesor, anteriormente mencionado, se volverá cada vez más raro. Además, considero que la tecnología permitirá que las estructuras rígidas se rompan y así se logrará que el aula de clase de lengua se convierta en un ambiente genuinamente comunicativo como debería ser.

La práctica hace al maestro

En su libro *Outliers* **2**, Malcolm Gladwell sostiene que para dominar un campo, desde los deportes hasta la música o hasta la programación informática, una persona necesita invertir 10.000 horas de práctica. En términos del aprendizaje de la lengua, esto sería como estar inmerso en un idioma alrededor de un año y medio, que es probablemente el tiempo que alguien esperaría para alcanzar la fluidez si viviera en un país extranjero. Desafortunadamente, esto es igual a estudiar tres horas semanales por más de veinte años, lo que es típico en un curso de inglés.

Está claro que aunque una persona no quiera alcanzar el dominio de la lengua, tiene que practicar demasiado fuera del aula de clase para que realmente avance en su aprendizaje. La “tarea” no es obviamente un concepto nuevo, y su valor es ampliamente reconocido, pero la tecnología tiene la

with it does not realise they are communicating with a machine.

So far most experts do not think that the Turing Test has been passed. This means that, for now at least, if you want to learn English to communicate with people, you are, at some stage, going to have to communicate with at least one person and it is probably best that that person be a qualified teacher.

However I do think that technology does have a role in language learning and it will be disruptive in some senses, for example, I think that teacher/class model mentioned above, will become increasingly rare. I think that technology will allow that rigid structure to be broken up and allow the language classroom to become the genuinely communicative environment it should be.



Practice Makes Perfect

In his book *Outliers* **2**, Malcolm Gladwell argues that to gain mastery in any field, from sports to music to computer programming, a person needs to put in 10,000 hours worth of practice. In terms of language learning, this would mean being immersed in a language for a year and a half, which is probably how long you would expect in order to achieve fluency if you were living in a foreign country. But unfortunately, that equates to over

2 Malcom Gladwell, *Outliers: The Story of Success* (Little, Brown and Co. 2008)



habilidad de transformar la “tarea” en algo verdaderamente divertido, motivador, variado, personal, accesible, portable y rastreado.

Si la típica tarea de una clase de inglés consiste en completar una fotocopia a blanco y negro de una guía sobre gramática para ser entregada al docente y, posteriormente, calificada, realmente podemos imaginar cómo la tecnología puede transformar ese proceso.

Transformación

Pensemos cómo esa guía de gramática podría ser transformada. Si el mismo contenido fuera dado como un objeto digital, para empezar, ya no sería a blanco y negro. La presentación de la gramática puede ser animada y venir con formato de audio para hacerla más accesible y fácil de entender. La guía se puede entregar como una aplicación de un teléfono inteligente (Smart phone) o una tablet, en esta medida los estudiantes pueden acceder a ella desde cualquiera de estos dispositivos que usan todo el tiempo. Las actividades pueden dar puntajes automáticamente dándole al estudiante una retroalimentación inmediata de su progreso, lo cual es motivante.

Esta calificación automática también ayuda al docente, ya que no tendrá necesidad de estar calificando respuestas correctas e incorrectas, y de esta forma recibirá información importante sobre

twenty years studying at three hours per week, which would be typical for an English language course.

So it is clear that, even if a person does not want to achieve “mastery”, they need to put in a lot of practice outside class to really advance in their learning. Homework is obviously not a new concept, and its value is widely recognised, but technology has the ability to really transform “homework” by making it fun, motivating, varied, personal, accessible, portable and trackable.

If the typical ELT homework consisted of a black-and-white photocopy of a grammar worksheet that the student completed and handed in to their teacher to mark, we can readily imagine how technology can transform that process.

Transformation

Let’s think how that typical grammar worksheet can be transformed. If the same content is delivered as a digital object, it will no longer be black-and-white for a start. The grammar presentation can be animated and come with audio making it both more accessible easier to understand. The worksheet can be delivered as an app on a smart phone or a tablet so learners can access it from the devices that they carry with them at all times. The activities can score automatically giving the learner immediate feedback on their progress, which is motivating.

This automatic scoring does also mean that the teacher’s task of having to mark a series of right/wrong answers is no longer necessary while at the same time giving them useful information about their students’ progress. If these scores are fed into an online gradebook, teachers can easily assess how their students are getting on. They can recommend extra practice in a specific area to a specific student or decide whether the whole class needs to revise a language point as they have generally performed badly in a test of it.

The ability of technology to track a student’s scores leads into areas at the cutting edge of educational technology. Adaptive learning promises to automate the teacher’s process of assessment, recommendation and decision-making described above. An online platform that incorporates adap-

el progreso de sus estudiantes. Si estas calificaciones se introducen en un libro de notas en línea, los docentes fácilmente podrán evaluar cómo está el progreso y proceso de sus estudiantes. Podrían recomendar ejercicios de práctica extra de un área específica a estudiantes específicos, o decidir si todos los estudiantes de una clase necesitan revisar un punto específico sobre el idioma ya que en general han obtenido un resultado bajo en el examen.

La posibilidad que brinda la tecnología para hacer seguimiento de las calificaciones de los estudiantes lleva a las áreas a la vanguardia de la tecnología educativa. El aprendizaje adaptativo o flexible promete automatizar el proceso de evaluación, retroalimentación y toma de decisiones por parte del profesor lo cual fue descrito anteriormente. Una plataforma virtual que incorpore el aprendizaje adaptativo o flexible puede consolidar toda la información en el sistema, evaluar el desempeño de los estudiantes y recomendar una ruta de aprendizaje que se adecue a las necesidades del estudiante.

También, las puntuaciones registradas y con seguimiento son clave para otra área de la que se ha hablado mucho: ludificación. Nuestra actividad de gramática podría ser parte de un sistema de insignias, al completarlas el estudiante puede ganar una insignia de “I ♥ Grammar”. Otra opción es que los puntajes de los estudiantes estén vinculados con un tablero de líderes y el estudiante pueda aparecer como “Class Grammar star”. O la actividad podría desarrollarse dentro de una aventura donde los estudiantes necesitan obtener puntajes altos para abrir la puerta del cuarto del misterio.

Finalmente, el seguimiento está alcanzando un nivel superior, a través de tecnologías como Tin Can, en la que no sólo se registra la información de puntajes, también se registra lo que los estudiantes hacen en línea y fuera de línea. De esta forma, este programa no sólo nos registra si un estudiante obtuvo 66% en su actividad, sino también nos muestra si el estudiante ha visto un video. Así el profesor tendrá la posibilidad de revisar si sus estudiantes se tomaron la molestia de mirar su actividad de gramática.

¿Toda esta transformación es enteramente positiva? No en mi opinión. Me preocupa que el aprendizaje adaptativo aún no esté listo para las sutilezas del aprendizaje de la lengua, y el adoptarlo muy pronto podría llevar a que los materiales de la enseñanza del idioma inglés (ELT) sean creados con



tive learning can, by drawing on all the data in the system, assess a student’s performance and recommend a tailored learning path according to the student’s needs.

Trackable scores are also key to another area much talked about: gamification. Our grammar activity could come as part of a system of badges so that by completing it, a student can win an “I ♥ Grammar” badge. Or the scores could be linked to a class leaderboard and the student could appear as “Class grammar star”. Or the activity could be placed inside an adventure and students needed to get a high score in order to open the door to a mystery room.

Finally trackability is moving up a level, through technologies such as Tin Can, which not only tracks concrete data such as scores but also what students do on and offline. So it can tell not just whether a student has done an activity and scored 66% but also whether a student has watched a video. So a teacher would be able to check to see if their students had even bothered to look at our grammar activity.

base en la información que estos producen, en vez de ser creados por el valor que tienen en el aprendizaje de las lenguas. La ludificación podría hacer que el aprendizaje se vuelva frívolo y los estudiantes se enfoquen demasiado en los puntajes y premios y dejen de lado lo que ellos realmente están aprendiendo. Además, algunos aspectos del seguimiento pueden verse entrometidos y parecerse un poco al Gran Hermano.

Sin embargo, considero que con solo mirar una guía de gramática y sus diferentes transformaciones gracias a la tecnología, me hace sentir que hay formas en las que la tecnología verdaderamente puede enriquecer el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Obviamente, no son solo guías de gramática que se pueden transformar con el uso de la tecnología, los estudiantes pueden ampliar su conocimiento fuera del aula de clase en diferentes formas: tener un amigo extranjero en una red social y comunicarse con éste solamente en inglés, descargar una serie de podcasts en el idioma inglés para practicar por varias horas ejercicios de escucha desde su dispositivo, seguir un Youtuber que hable sobre sus pasatiempos favoritos, comprar libros de lectura digitales en inglés (ELT readers) para su tableta... **RM**

Is all of this transformation entirely positive? Not in my opinion. I worry that adaptive learning is not yet ready for the subtleties of learning a language and adopting it too early could lead to ELT materials being created on the basis of the data they produce rather than for their true value in learning the language. Gamification could lead to the learning process becoming overly frivolous and students focussing too much on scores and awards and not enough on what they are learning. And certain aspects of trackability can feel intrusive and a bit Big Brother.

However I think that just by looking at some of the ways a grammar worksheet could be transformed by technology makes me feel that there are ways that technology can truly enrich the language learning process. And obviously it is not just grammar worksheets that are transformed by technology, students can extend their learning outside class in so many ways: friend a foreigner on a social network and communicate only in English, download an English-language podcast series to have hours of listening practice in your pocket, follow a YouTuber who speaks about your favourite hobby, buy an interactive ELT reader for you tablet... **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>



La personalización de la lectura para el alumno de una lengua extranjera

Personalizing reading for students learning a foreign language



Todd Brekhus

Presidente de MyON /
President of myON



Todd Brekhus, presidente de myON, aborda los beneficios del alumno que utiliza bibliotecas digitales personales para elevar su nivel de fluidez en la lectura en inglés, para fomentar su amor hacia la lectura y apropiarse de sus logros de aprendizaje.

Todd Brekhus, president of myON, discusses the benefits of students using personal digital libraries to increase English reading fluency, raise their love of reading and take ownership over their learning success.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/9>

La tarea de hacer que la lectura se vuelva algo más personal para un niño, en particular para el alumno aprendiendo una lengua extranjera, empieza con facilitarles su propia biblioteca personal, especialmente una digital y que contenga una diversidad de libros muy a la mano y de rápido acceso. Así, se abren las puertas a un inicio firme y positivo.

Varias investigaciones demuestran que es primordial contar con acceso a una biblioteca personal con contenidos adecuados para el individuo. En segunda instancia, está la oportunidad del alumno de conectarse con sus libros y sus habilidades de leer de manera innovadora.

Existen distintas herramientas y recursos disponibles para el alumno que lee un libro, con las cuales logra comprender mejor un texto y apropiarse de su aprendizaje. Por ejemplo, los libros digitales pueden contener breves exámenes y repases al final de la lectura que lo ayuden a establecer una mayor conexión con el texto y con lo aprendido. Los libros digitales disponibles con myON además cuentan con auténticas grabaciones de audio con las cuales el alumno puede escuchar la pronunciación de una palabra según la va leyendo.

La tecnología nos permite éstas y otras herramientas innovadoras con las cuales se profundizan las habilidades de lectura y que además sirven para entender mejor el contenido. Las herramientas en los libros digitales myON, como los íconos para resaltar textos y tomar notas, permiten al alumno hacer anotaciones ‘dentro’ de su libro digital y con ello transformarlo en su copia personal.

Dichas anotaciones sirven para aprender y retener más información. No hay dos anotaciones en un libro que se parezcan. Cada vez que el alumno regresa al libro y las repasa, afianza mejor su comprensión del texto. Esta biblioteca digital personal y expansiva – con su amplia variedad de contenido en distintos tipos o géneros de lectura, ya sea de ficción o no ficción, abre las puertas a todo un nuevo mundo para cada individuo.

Las herramientas tecnológicas más recientes en el ámbito de los libros digitales también le permiten al alumno compartir sus anotaciones con compañeros o maestros, un aspecto que fomenta la colaboración que se extiende mucho más allá del salón de clase o de la escuela, hacia sus hogares y

Making literacy more personal to children, especially for students learning a foreign language, begins with providing them with their own personal library. When a student is able to have his own personal library—especially one that’s digital with an array of books at their fingertips for fast access—that’s a strong and positive beginning.

Research shows that having access to a personalized library of content that’s fit for individual students is paramount. Second is the opportunity for students to connect with the books they read and to the skills of reading in innovative ways.

There are different tools and resources available to students as they read a book either to help them with comprehension or to help them take more ownership of their learning. For example, digital books can provide short quizzes and exercises at the end of a book to help students make stronger connections to what they are reading and learning. The digital books we have with myON also have authentic audio recording so students can hear how a word sounds as they read.

Technology affords us these and other new tools to deepen learners’ reading abilities and their understanding of content. Tools in myON’s digital books, such as highlighters and note-taking icons, allow students to write “inside of the books” and turn these digital books into their own personal copies.



familias, incluso hasta sus comunidades. La lectura en colaboración es fundamental para ayudar al alumno bilingüe a avanzar. Así, cuando un maestro asigna un libro, el alumno puede compartir sus textos resaltados, ilustraciones o anotaciones, ya sea con un pequeño grupo o incluso con toda la clase, y comparte sus ideas en conjunto. Es un escenario donde se crea un ecosistema de lectura realmente dinámico que favorece el crecimiento y permite que las ideas fluyan libremente.

La importancia del contenido de tipo no ficción

La lectura de contenidos de tipo no ficción es otro elemento crucial para promover el amor por la lectura y el aprendizaje.

A los niños les dan curiosidad las cosas reales y legítimas – lo escurridizo, por qué truenan segundos después de la luz o la geografía – y todo este tipo de información se ve en el mundo de la no ficción. Los trabajos de no ficción abren las posibilidades de conocimiento personal para el pequeño lector y pueden ofrecerse en libros de ilustraciones, novelas gráficas u otras formas interesantes que hacen que el contenido cobre vida. El contenido de tipo no ficción es especialmente relevante para profundizar niveles de comprensión y conocimiento en temas como la historia, la ciencia y las matemáticas.

These notes are how they learn and retain more information—no two notes in a book are the same. Each time a student returns to the book and reviews those notes, he has an even stronger understanding of that book. This expansive, personal digital library—with its variety of content across different genres or types—fiction or nonfiction—opens up a whole new world for each student.

The latest technological tools in digital books also allow students to share their notes with classmates and teachers, encouraging collaboration among learners and educators that extends beyond class and the school day to the home, with students' families, and even within their communities. Collaborative reading is key to helping bilingual students advance. So, when a teacher assigns a book, students can share their highlights, drawings and notes from the text, allowing a small group or an entire class to see ideas collaboratively. This scenario creates a truly dynamic ecosystem of literacy that fosters growth and allows ideas to flow freely.

Importance of Non-Fiction Content

Reading non-fiction content is also critical in fostering a love of reading and learning.

Kids are curious about things that are true and real—things that crawl, why thunder comes seconds after lightening, about geography — all kinds of things in the non-fiction world. Non-fiction works open up a lot of personal learning opportunities for early readers and can be offered as picture books, graphic novels or other engaging ways that make content come alive for kids. Nonfiction is especially important to deepen levels of understanding and comprehension for subjects such as history, science and math.

Ownership of Learning

A really important resource for students who read digital books is the ability to see and measure their reading growth. As they read and learn more, they can watch the bar graph climb. In this gaming age, kids are interested in how they're doing and they need access to tools that are similar to what we use today in education to see their growth. Watching that bar graph rise is incredibly uplifting and inspires kids to continue and take greater ownership



Apropiarse del aprendizaje

Un recurso realmente importante para el alumno lector de libros digitales es la capacidad de ver y medir su propio crecimiento a nivel lectura. Avanzan, aprenden más y también van viendo cómo se eleva su gráfico de barras. En esta era de los videojuegos a los niños les interesa medir su progreso y buscan acceso a herramientas parecidas a las que se usan hoy en día en el campo de la educación para ver su propio crecimiento. Los gráficos de barras les parecen sumamente alentadores, les inspiran a seguir adelante y a asumir responsabilidad sobre su lectura y conocimiento en general. Según investigaciones, el alumno motivado lee con mayor frecuencia y durante más tiempo.

myON considera firmemente que el alumno debe asumir responsabilidad sobre su aprendizaje. La gráfica de crecimiento personal es fundamental para ir viendo cómo van sobresaliendo. Aparte, es un éxito que pueden compartir con la familia. Claramente el enfoque principal de myON es brindar el contenido más indicado para cada niño. Nos dedicamos constantemente a extender nuestra biblioteca de libros digitales para atraer a todo tipo de lectores entre las edades de 3 y 18 años.

Nuevamente, aquí la importancia radica en la selección. La biblioteca de myON está conformada por más de 8 mil títulos, con lo cual cada niño cuenta con una biblioteca digital personal de contenido acorde con sus intereses, su nivel de libros y su capacidad de lectura. Los elementos clave de myON y donde más nos esforzamos por mejorar y brindarle más al alumno y al educador es en:

- * La selección
- * La capacidad de personalizar un libro digital con las anotaciones del lector
- * La oportunidad para el alumno de compartir y colaborar con sus compañeros y maestros
- * Medir y dar seguimiento a su éxito personal de lectura y su conocimiento

El avance del alumno bilingüe

Investigaciones señalan que el acceso a libros digitales puede acelerar el crecimiento de la lectura con el paso del tiempo. Por lo anterior, resulta todavía más importante para el alumno bilingüe y para quienes estudian el inglés como segunda

of their reading and overall learning. According to research, motivated learners read more frequently and for longer periods of time.

myON believes strongly in students' taking ownership of their learning. The personal growth chart is essential for every student to see how he excels. Plus, students can share this success with their families. Clearly, myON's main focus is providing the right content for every child. We are constantly growing our library of digital books to appeal to all types of readers, ages 3 to 18 years.

The importance here, again, is choice. With more than 8,000 titles in myON's library, every child has a personal digital library of content matched to his interests, levels of books, and reading ability. The key elements of myON, and what we strive to improve and provide for learners and educators, are:

- * Choice
- * An ability to personalize a digital book with the student's own notes
- * The opportunity for learners to share and collaborate with their peers and teachers
- * Tracking and measuring their own success in reading and learning

Advancing Bilingual Students

Research states that access to digital books can accelerate reading growth over time. Therefore, it is even more important for bilingual students, and those learning English as a foreign language, to have access to a personalized literacy environment, especially since most have not had exposure to a lot of oral reading fluency like native speakers. Without a strong connection to the oral tradition to a foreign language, such as English, it's difficult for a student to connect with reading and even more difficult to master the ability to read fluently.

Vocabulary is another area where learners of English as a foreign language (EFL) often struggle. That's why audio capabilities in digital books are critical. They give a student the choice to have books read aloud to him if need be. The student can hear the book and then can read the book over again. In many cases, learners can even hear books written in their native language. We're also advancing myON to allow students to create their own vocabulary lists. This lets students better articulate their ideas around a text.

lengua, tener acceso a un entorno personalizado de lectura, especialmente dado que en el caso de la mayoría, no han sido expuestos a mucha fluidez en cuanto a lectura oral, a diferencia de quienes tienen el inglés como su lengua materna. Sin una conexión fuerte a la tradición oral de un idioma extranjero, es complicado para un alumno conectarse con la lectura y todavía más complicado dominar la capacidad de leer con fluidez.

Otro aspecto complicado para los alumnos del inglés como segunda lengua es en el vocabulario. Por eso la capacidad de audio en los libros digitales es de suma importancia, para escuchar un libro cuando resulte necesario. En muchas instancias incluso sirve escuchar los libros escritos en su propia lengua materna. myON también está avanzando en permitir al alumno crear sus propios listados de vocabulario que le sirvan para expresar mejor sus ideas en torno a un texto.

La tecnología realmente ha transformado la forma en que leen los alumnos de una lengua extranjera. Por ejemplo, myON está colaborando con una escuela en Turquía donde uno de sus alumnos llegó a leer 200 libros con myON. Naturalmente, sus calificaciones en lectura se dispararon y al año siguiente, no solamente subió tres niveles en su libro de "Oxford University", sino que además sacó mejores puntuaciones en otros exámenes de lectura. De haber leído libros impresos, su progreso podría haber sido mucho menor.

La tecnología también simplifica el acceso a libros y a herramientas que faciliten la lectura para quienes estudian inglés como lengua extranjera. Con libros y herramientas tecnológicas el alumno se siente más alentado, porque los libros digitales no limitan al lector. No hay fechas de devolución o entrega y varias personas pueden leer un libro al mismo tiempo. El alumno puede compartir sus anotaciones y reflexiones en distintos dispositivos y quienes cuenten con dispositivos con acceso al internet también tienen la posibilidad de descargar libros por ese medio.

Recomendaciones para los maestros

Enseñar a leer a alumnos en una segunda lengua no es tarea fácil. Sin embargo, la tecnología nos permite la capacidad de abordar un texto en un id-

Technology has truly transformed how students learning a foreign language can read. For example, myON is working with a school in Turkey, where a student read 200 books with myON. His reading scores skyrocketed. The next year, he rose three levels in his Oxford University book and scored higher on other reading tests. Such progress may have been much slower by reading print books.

Technology also makes it easier to gain access to books and to have tools to ease EFLs into reading. With technology-driven books and tools, students feel emboldened. That's because digital books don't limit readers. There are no check-in or check-out deadlines. Multiple students can read the same book at the same time. Students can share notes and thoughts across devices. Students with web-enabled devices can download books with access to the Internet.



loma que no sea el propio, leer, escuchar y repetir las palabras con confianza.

El maestro dedicado a la enseñanza de una lengua extranjera puede ayudar a sus alumnos de muchas formas, apoyándolos a aprender y fortalecer su conocimiento, como por ejemplo:

1. **Encontrar excelente contenido de lectura**— para que el alumno tenga un buen comienzo, ofrézcale a cada uno más de 500 libros adecuados a su nivel y que sean de su legítimo interés. Es aquí donde la tecnología es clave. Una biblioteca de libros digitales permite al maestro adaptar sus listas de lectura a las necesidades particulares de cada alumno o para grupos completos. Para captar la atención e interés de todos, debe tratarse de contenido vasto, diverso y personal.
2. **Audio con texto**— Idealmente todo libro digital debe contar con un grabación de audio con texto que se va resaltando según va avanzando el audio de la lectura.
3. **Permitir al alumno darle seguimiento a su avance y crecimiento**— Los alumnos se interesan por mejorar y necesitan conocer su progreso para seguir creciendo. Las herramientas de seguimiento al progreso en la lectura le sirven al alumno para ver su avance.
4. **Colaboración**— Al colaborar, compartir y conectarse con sus compañeros a través de un libro, el alumno no solamente se siente motivado, sino que también es una gran forma de usar la tecnología para personalizar la lectura.
5. **Adoptar la tecnología** — Los sistemas de lectura basados en la tecnología, con sus extensas bibliotecas digitales y sus herramientas de apoyo pueden ser excelentes tanto para un bibliotecario como para un maestro. Cuando el educador adopta todo lo que estos sistemas llegan a ofrecer, no hay límite en cuanto a la manera de usarlos para ayudar al alumno a sobresalir.

Acerca del autor: Todd Brekhus es el presidente de myON, un entorno personalizado de lectura que contiene más de 8 mil títulos de libros digitales provenientes de más de 55 casas editoriales que apoyan a más de 5 millones de alumnos en todo el mundo. **RM**

Advice to Teachers

Teaching reading to students learning a foreign language is not easy. However, technology affords us the ability to have a confident approach to non-native language text—to read it, listen to it, hear it, and repeat the words and the language.

Teachers of students learning a foreign language can support their students and bolster their learning in many ways, including the following:

1. **Find great reading content**—Provide every student with 500 or more books at their level and books that interest them to get students off to a great start. This is where technology is key. A library of digital books can help teachers customize reading lists for every student in the class, or for reading groups. But, the content must be vast, diverse and personal to grab the students' attention and interest.
2. **Audio with text**—Ideally, every digital book should have human recorded audio with text highlighting to go along with that audio.
3. **Let students monitor their growth**— All kids want to improve and they need to see if they are getting better so they can continue to grow. Provide students with tools to monitor their own growth while they are reading so they can see their improvement.
4. **Collaboration**—Being able to collaborate, share and connect with classmates through a book motivates students and is a great way to use technology to personalize literacy.
5. **Embrace technology**— Technology-based reading systems, with their extensive digital libraries and supportive tools, can be great for a librarian or for a teacher. When educators embrace what these systems can offer, there's no limit to how they can use them to help students excel. **RM**



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias>



Universidad de
La Sabana

5 - 6 June 2015
Universidad de La Sabana
Chia, Colombia



TESOL COLOMBIA I

Innovations in language learning and teaching

This year's conference focuses on areas of innovation, research, and development in language learning and teaching.

International Keynote Speakers

- Hayo Reinders
- Wendy Chambers
- Jozef Colpaert

Keytopics

- Young learners
- Learners with special needs
- Digital technologies for education
- Intercultural competences
- Multilingualism
- Academic and professional literacies
- Teacher training
- Autonomy and self-directed learning

CALL FOR PROPOSALS



Deadline:
April 5, 2015

Papers to be published in
the volume of proceedings.

FURTHER INFORMATION

Martha Cruz

☎ 8615555 Ext 41103 / 41102

Jermaine McDougald

☎ 301-540-3591

✉ tesolcolombia@gmail.com

**REGISTER
NOW**

**Be part of
TESOL
Colombia!**

**20% discount for
ASOCOPI members**



www.tesol-colombia.org

Retos de la educación bilingüe

en el contexto colombiano

Challenges of Bilingual Education
In The Colombian Context



Juan David Medina

Comunicador social de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y Especialista en periodismo de la Universidad de Los Andes. Desde 2008, es consultor para British Council Colombia. Twitter: @juan_d_medina



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/10>

El reto crítico de la educación bilingüe es formar a los profesores para que sean expertos en diferentes áreas de contenido y competentes para enseñar todas las aplicaciones de una segunda lengua: enseñanza directa del idioma, desarrollo de contenidos por medio del segundo idioma y desarrollo del idioma propio de cada asignatura. Esto crea una necesidad de entrenamiento para los docentes, tanto aquellos que ya están enseñando como los que se están preparando para hacerlo. También es un reto para los líderes de los colegios, que pueden no ser bilingües pero sí tener bajo su responsabilidad a los profesores y los programas bilingües. Las universidades, los colegios y los agentes externos como el British Council están respondiendo a esta necesidad. En otras palabras, la iniciativa del bilingüismo está creando demandas para las cuales los profesores no están siempre preparados, o no tienen las herramientas necesarias para enfrentarlas.

The critical challenge in bilingual education is training teachers to be both experts in different subjects as well as competent in teaching all of the applications of a second language such as direct language teaching, content development through a second language and language support for that content development. This creates a demand for both pre-service and in-service teacher training. It is also a challenge for school leaders who themselves may not be bilingual, but are responsible for bilingual teachers and programmes. In other words, the drive for bilingualism puts demands on teachers for which they are not always prepared for or have the necessary tools to carry out. However, institutions such as universities, schools and external agents, like the British Council, are responding to this need.

While many intuitions are addressing schools needs, there remain other traditional and inherent

Sumadas a este escenario complejo, hay otras circunstancias tradicionales e inherentes que intervinen para obstaculizar el progreso. Para citar solo unas pocas, se presenta una alta rotación docente, escasez de líderes bilingües, una mutua deficiencia de lealtad entre las instituciones y los docentes, una relación que a menudo gira alrededor de la incertidumbre contractual; y poca evidencia clara sobre la evaluación de la calidad de los programas. Si a eso le agregamos el escaso tiempo que se da a los maestros para preparar sus clases y compartir prácticas adecuadas con sus colegas, es claro que estos retos para los colegios bilingües tienen un impacto significativo y negativo en el desarrollo del estudiante y la eficiencia de su aprendizaje.

Algunos programas internacionales como el currículo CIE (Cambridge International Examinations) o IB (International Baccalaureate) son una excepción a esta regla, ya que proveen más oportunidades para el desarrollo de los docentes, la retroalimentación y la reflexión. Aunque esto puede implicar un impacto económico para las instituciones, hay una creciente aceptación de que esta inversión es necesaria si se desea alcanzar el progreso deseado.

La experiencia internacional claramente demuestra que si los docentes reciben un entrenamiento y una motivación constantes de parte de los colegios, estarán más inclinados a quedarse con la institución proveedora y a reinvertir su expertise en beneficio del cuerpo estudiantil. Al trabajar como parte de currículos internacionales, los profesores son entrenados, evaluados y estandarizados cada año en temas como calificación de pruebas, metodología de la enseñanza y nivel de lengua. No solo los docentes tienden a demostrar más su lealtad a los empleadores, sino que sus graduandos usualmente registran una menor tasa de deserción de las universidades ¹.

Existe la especulación de que los líderes bilingües disponibles en Colombia tienen un costo muy alto. Sin embargo, la oferta está aumentando a medida que las organizaciones dedicadas al entrenamiento en calidad bilingüe producen más y más personal calificado. Los cursos especializados para profesores y directivos sobre cómo enseñar inglés en primaria o bachillerato, cómo impartir materias de contenido en inglés y también cursos sobre liderazgo educativo en un contexto internacional, tienen ahora una mayor disponibilidad.

circumstances that act as obstacles to progress. To cite a few, there are high teacher rotation, absence of bilingual leaders and a mutual institutional and employee mistrust revolving around contractual uncertainty. If you add insufficient preparation time given to teachers for lesson preparation and sharing information with peers, as well as a lack of clear assessment on programme quality, then it is clear that the challenges for the bilingual school sector are significant and negatively impacting learning efficiency and student development .

Some international programmes such as Cambridge International Examinations curriculum schools (CIE) and International Baccalaureate (IB) are exceptions to the rule as they provide more opportunity for teacher development, feedback and reflection. While this may imply some economic impact for the institutions, there is a growing understanding that investment is needed if the desired progress is to be achieved.

By observing the educational systems in other countries, we can clearly see that if teachers receive constant training and motivation, they will be more inclined to remain loyal to their schools and reinvest their expertise for the benefit of the student body. When working as part of international curriculum, teachers are trained, assessed and standardised every year in topics such as exam marking, teaching methodology and language proficiency. Not only are they likely to be more loyal employees, but their high school graduates frequently display a lower dropout rate from universities ¹.

1 Tasas de deserción de las universidades inglesas: tendencias entre 2005-06 y 2010-11 (Non-continuation rates at English HEIs), en <http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2013/201307/#d.en.81697> April 2013

NOUN
ADJECTIVE
ADVERB
LEARN ENGLISH
CONJUNCTION
VERB
PREPOSITION
PRONOUN



“Hemos respondido a estas necesidades con un enfoque balanceado entre la reflexión de la práctica existente y la teoría”, afirma Geoff Watson, Gerente de Servicios de Consultoría para Colegios para British Council. “Uno de los principales beneficios de los currículos internacionales como CIE y de las redes de colegios bilingües como BC Affiliated Schools, es que les dan a los docentes con retos similares criterios comunes por medio de los cuales pueden valorar y compartir prácticas adecuadas en el contexto local”.

De otro lado, los colegios se enfrentan con el problema de tener que evidenciar la calidad de sus programas bilingües. En este punto los padres de familia deben averiguar sobre los tipos de acreditaciones que la institución cita como prueba del aseguramiento de su calidad. Las fuentes de investigación e indagación pueden ser:

- * Categoría según el Icfes (muy superior o superior son las más altas)
- * Certificaciones de calidad a nivel nacional (Icontec) o internacional (ISO)
- * Pertenencia a una red de colegios nacional (ASPAEN, ACODESI, Maristas, etc.)
- * Pertenencia a una red de colegios internacional (CIE, IB, SACS, CIS etc.)
- * Certificaciones en metodología y lengua de la planta docente (licenciatura, maestría, doctorado, TKT, CELTA, DELTA, TESOL, IELTS, TOEFL, etc.)
- * Exámenes internacionales de lengua y contenidos que presenten sus estudiantes (IGCSE, SAT, FCE, Aptis, entre otras).

Todo lo anterior le confiere a las instituciones un sello de aprobación de sus currículos, sienta un precedente que las diferencia de la competencia y les otorga a sus estudiantes una sólida orientación profesional, mejor preparación para los estudios universitarios y una mayor movilidad internacional.

Sin embargo, muchos colegios aún no ven la necesidad de convertirse en bilingües. De los casi 12.000 colegios que hay en Colombia, menos del 2% tiene esta denominación. Un porcentaje bastante bajo, considerando los requerimientos de segunda lengua que muchas universidades exigen a sus estudiantes, y la creciente demanda de profesionales bilingües en las empresas nacionales y extranjeras. Un porcentaje similar de colombianos opta por aprender un segundo idioma en una insti-



There is a perception in Colombia that teachers with enough experience to be qualified as bilingual leaders come at a high cost. However, supply is increasing and cost is declining as organizations dedicated to quality bilingual training produce more and more qualified personnel. Specialized courses for both teachers and directors on how to teach English at primary or secondary levels, how to impart mainstream subjects in English and courses on educational leadership in an international context are becoming increasingly available.

“We have responded to these needs using a balanced approach between reflecting on existing practice and theory,” said Geoff Watson, head of bilingual schools development at the British Council. “A major benefit of international curricula such as CIE, or bilingual school networks such as the BC Affiliated Schools, is that they give teachers with similar challenges common criteria through which to evaluate and share best practices suitable to the local context.”

While, schools are undoubtedly responsible for making the quality of their bilingual programmes apparent, parents also need to do some research about qualifications that the institution cites as evidence of quality assurance. Some recommended sources for investigation and inquiry are:



tución especializada, pero no hay cifras confiables sobre cuántos de ellos culminan estos estudios o qué nivel de la segunda lengua logran alcanzar.

Un indicador interesante sobre empleabilidad fue el Education Intelligence Research, un estudio realizado por British Council en 2014. Apunta a un mayor entendimiento de la relación entre empleadores, empleos y la adquisición de la lengua inglesa **2**. El informe menciona que el 68% de empleadores consultados cree que el inglés es una habilidad esencial al contratar nuevo personal, y el 81%, en una escala de uno a diez, adjudicaban al hecho de saber inglés un puntaje de siete o más. Los empleadores colombianos equiparan el inglés con el idioma universal de los negocios y la globalización, y lo consideran como una herramienta esencial para comunicarse con sus clientes.

Otro hallazgo interesante fue el que surgió de 78 gerentes y directivos de diferentes industrias que fueron encuestados sobre su propio nivel de inglés. De ellos, el 74% afirmó poder hablar inglés, el 50% consideró ser competente, el 38% de un nivel básico y solo el 12% reportó tener un nivel avanzado.

El 60% de estos gerentes aprendió inglés en el colegio. Un estudiante graduado de colegios bilingües en Colombia **3** normalmente cumplirá con el requi-

- * School category according to ICFES (highly superior or superior are highest awards)
- * National (ICONTEC) or international (ISO level) quality accreditations
- * Membership to a national association such as ASPAEN, ACODESI, Maristas, etc.
- * International program membership such as CIE, IB, SACS, CIS, etc.
- * Certifications of the teachers in methodology and language (bachelors', masters', PhD, TKT, CELTA, DELTA, TESOL, IELTS, TOEFL, etc.)
- * International language and content-based examinations taken by their students (IGCSEs, SATs, FCE, Aptis, amongst others)

These accreditation benchmarks provide institutions with an approval stamp on their syllabi and set standards that differentiate them from the competition. Thus, students of these programs leave with a solid professional orientation, better preparation for university studies and higher international mobility.

Nevertheless, most schools still don't see the need to become bilingual. From an average of about 12,000 schools in Colombia, less than 2% have this denomination. A significantly low percentage, considering the second language graduation requirements that most universities are asking of

2 *Niveles de Inglés en Colombia y su impacto sobre las políticas gubernamentales.* British Council Colombia, Mayo de 2014.

3 Ver Ministerio de Educación Nacional, *Educación Bilingüe e Internacional*, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228185.html>

sito de lengua extranjera de la mayoría de universidades colombianas. En currículos internacionales, cuando los estudiantes aprueban sus exámenes finales (que incluyen pruebas de la segunda lengua y también de contenidos), estarán listos para ingresar a pregrado en muchas universidades del mundo. De la misma forma, podrán acceder a pasantías o trabajos no profesionales en el extranjero.

Sin embargo, la educación bilingüe no se trata solo de que los estudiantes aprendan a hablar dos idiomas, sino de enseñarles a empoderarse mediante el uso de metodologías de aprendizaje y enseñanza globales, con clases dinámicas y enfocadas en el estudiante, que a su vez les permitan desarrollar al máximo sus habilidades comunicativas y pensamiento crítico. El empoderamiento mediante la reflexión en la educación bilingüe se deriva de la condición de que tanto estudiantes como profesores aprendan de una manera activa, sean conscientes de su propio aprendizaje y de las oportunidades de mejoramiento, lo cual permite a los profesores enseñar de una manera diferente y a los estudiantes desarrollar su curiosidad, creatividad y deseo de aprender.

Una de las metodologías recomendadas para el aprendizaje en los colegios bilingües es CLIL (Content and Language Integrated Learning), la cual ayuda a los maestros a combinar los mejores métodos para el aprendizaje de lenguas con los mejores métodos para el aprendizaje de asignaturas de contenido, de una manera integrada. El enfoque de un currículo internacional como CIE o IB está basado en la adquisición de habilidades transferibles y en la movilidad del conocimiento, más que en la memorización de información y contenidos.

their students and the growing demand for bilingual professionals at both local and foreign companies. A similar percentage of Colombians choose to learn a second language at a specialised institution, but there is little reliable data on how many of them actually finish their studies or what level of the second language they are able to attain.

An interesting indicator on English and employability is Education Intelligence Research, a report conducted by the British Council in 2014. It attempts to better understand the relationship between employers, employment and English language acquisition ². The report states that 68% of employers questioned believe that English is an essential skill when hiring new staff, and 81% stated that, on a scale of one to ten, English proficiency ranked seven or above. What this report makes clear is that Colombian employers view English as the universal language of business and an essential tool for communicating with clients.

Another interesting finding emerged from a questionnaire sent to seventy-eight managers and directors from different industries that were surveyed about their own English proficiency. Of that number, 74% stated they were able to speak English. Of that 74%, 50% considered themselves to be proficient, 38% of a basic level and only 12% reported to be fluent.

Some 60% of the managers learned their English at school. A bilingual high school graduate in Colombia ³ will normally comply with the foreign language requirements at most Colombian universities. In international schools' syllabi, when students pass their final graduation exams which include both English and mainstream subjects, they

3 Ver Ministerio de Educación Nacional, Educación Bilingüe e Internacional, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228185.html>



Es decir que dos estudiantes de colegios CIE, aún de lugares muy distantes (un asiático y un latino, por ejemplo), pueden comunicarse de manera efectiva en un rango de contextos diferentes: más que aprender todo sobre un tema, han aprendido a investigar efectivamente y a desarrollar conocimientos sobre ese tema.

Estudios científicos han demostrado que una persona que aprende una segunda lengua, en cualquier momento de su vida, mejora su capacidad para resolver problemas, incrementa las habilidades cognitivas no relativas al lenguaje e incluso crea un escudo mental contra la demencia senil **4**. Podemos estar seguros de que uno de los retos educativos más grandes en Colombia es aumentar el porcentaje de su población bilingüe y facilitar así las ventajas que cualquier persona con estas competencias puede tener: acceder a mejores oportunidades personales, académicas y profesionales.

Cualquier colegio, sin importar el nivel actual de la lengua extranjera de sus estudiantes o profesores, puede emprender el proceso para convertirse en bilingüe. Más importante que el nivel de lengua o las limitaciones actuales, lo que cuenta es el compromiso permanente de la institución con su mejoramiento continuo. **RM**

will be ready to start an undergraduate course at many universities around the world and be in a better position to access internships or non-professional placement work abroad.

However, bilingual education is not just about students learning to speak two languages, it is also about teaching cognitive and investigative skills through dynamic and student-centered classes, exposure to international teaching methodologies, and real-world research. This in turn allows them to fully develop their communicative and critical thinking skills and forces them to learn in an active, self-evaluative way. This makes students aware of their own learning process and self-improvement opportunities, permitting teachers to teach in a way that will develop students' curiosity, creativity and willingness to learn.

One of the recommended learning methodologies for bilingual schools is CLIL (Content and Language Integrated Learning), which helps teachers combine the best techniques for language learning with the best techniques for subject content learning. The focus of an international syllabus such as CIE or IB is the acquisition of transferable skills and knowledge mobility rather than the memorization of information and facts. That is to say two CIE school students, even from two very distant places (a Latin American and an Asian for instance), may very well communicate with each other in an effective manner in a range of different contexts. Rather than learning everything about a particular subject, they have to learn to effectively research and develop knowledge about that subject.

Scientific studies have demonstrated that people who learn a second language at any stage of their lives improve their problem-solving capacity, increase their cognitive skills in all areas and develop a mental shield against dementia later in life **4**. We can be certain that one of the greatest educational challenges in Colombia is to increase the percentage of its bilingual population and facilitate the advantages any person with these competencies can have: being able to access better personal, academic and professional opportunities.

Any school, regardless of the current foreign language level of their students and teachers, can undertake the process to become bilingual. Rather than focusing on its language proficiency or its current limitations, what really counts is permanent commitment to continuous development of language programs. **RM**

4 'Por qué los bilingües son más inteligentes'. Bhattarjee, Yudhijit. New York Times, Sunday Review, Marzo 17 de 2012.



Territorios narrados: una expedición pedagógica por la recuperación de la lengua materna



Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento"

Ministerio de Educación
Nacional

leeresmicuento@
mineducacion.gov.co



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/11>

"El atardecer sobre el río es impresionante, espectacular, hermoso. Así fue nuestra llegada a San Rafael del Carapará, que nos recibió con su alegría, su paz, con un abrazo multiétnico, murui, wayuu, nasa, bora, inga, un abrazo entre hermanos."

(Aminta Peláez Wouliyu)

En el mes de noviembre de 2014 emprendió su viaje desde el municipio de Barracas en la Guajira hasta llegar al Internado San Rafael del Carapará en el corregimiento del Encanto, Amazonas, la maestra wayúu Aminta Peláez Wouliyu. Un viaje de más de dos días por aire, tierra y agua, una travesía que narra en su bitácora, en la que cuenta acerca de la experiencia pedagógica alrededor de la cultura escrita que se vive en el internado, así como la que ella trae desde la Guajira. Como lo relata, "la recibió un abrazo multiétnico, un símbolo de una Colombia multilingüe", en la que actualmente se hablan 68 lenguas nativas ¹.

La maestra Aminta no es la única que emprendió largos trayectos con el objetivo de intercambiar ex-

periencias alrededor de la enseñanza de la lengua. Con ella, nueve maestros de diferentes etnias, participantes del proyecto Territorios Narrados del Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento" (PNLE) del Ministerio de Educación Nacional, se embarcaron en una expedición pedagógica que los llevó a conocer otros proyectos educativos indígenas y sus propuestas frente a la enseñanza de la lengua materna. Un intercambio que pretendía fortalecer sus prácticas educativas y reconocerse en la lucha común de mantener su cultura e identidad; una estrategia de formación del PNLE en la cual los maestros aprenden de los maestros.

En el Internado San Rafael del Carapará, Aminta encontró una escuela en la que se juntan es-

tudiantes murui, pero también bora, karihona e ingas. Ella (Aminta) resalta en su bitácora que en ese contexto el bilingüismo adquiere otras particularidades que hacen del aula un reto, pues se convierte en un espacio de encuentro cultural. Desde preescolar se trabaja en una formación basada en los valores tradicionales de cada etnia y en la construcción de planes de estudio que rescatan y valorizan el Bue, su lengua materna, como un elemento fundamental para su identidad como indígenas murui.

A través de las bitácoras, se muestra que la lengua además de ser parte de su identidad, es un objeto de análisis que sirve para preguntarse por el otro, por territorios que no se conocen pero se pueden imaginar y, sobre todo, para “ponerse en contacto”, porque aunque se escriben diferente, tienen en común una cosmovisión que se niega a desaparecer.

“Los niños que vienen conociendo el alfabeto Bue, hicieron una comparación con las vocales y consonantes de la lengua wayuunaiki, la sexta vocal de esta última también existe en el Bue pero su escritura es diferente. Los niños del grado 2° hicieron dibujos de distintos elementos culturales del amazonas con sus nombres en lengua y en español, un obsequio para los niños wayuu”. (Aminta Peláez, 2014)

El relato de esta travesía permite que lleguen a Barracas delfines, bufeos, babillas y borugas, entre otras especies y que en el Encanto quede la experiencia pedagógica de la maestra Peláez y su pasión por la producción de textos reales que se constituyan en materiales de lectura para la educación bilingüe de los niños wayúu. En uno de ellos, *Jintulu Wayuu* **2** o *Guajirita* (en español), narra las aventuras de una pequeña niña guajira de 10 años que cobra vida a través de la escritura.

A la pasión de Aminta se unió la de la maestra Luz Eneida Tumbo, quien recibió en el resguardo indígena Pioyá, municipio de Caldono en el Cauca, a los docentes Irvin Cárdenas del pueblo Wounaan y a Nelson Hernán Cuastumal del pueblo Awá. Irvin, desde el Chocó, y Nelson, desde el Putumayo, emprendieron este viaje intrigados por la fortaleza de su Proyecto Educativo Nasa, que se caracteriza

por ser propio, por la resistencia y la defensa de su territorio, que se materializa en el quehacer cotidiano de maestros y estudiantes del Instituto Agropecuario el Granadillo.

En este instituto, Luz Eneida es la maestra de tercer grado, y la compiladora del texto “Alrededor de la Tulpa” **3**, que recoge las creencias y costumbres que los mayores Nasa comparten alrededor de la tulpa o fuego, e invita a niños y jóvenes a conocer sus tradiciones.

Con Luz Eneida como anfitriona, Irvin y Nelson, en representación de los pueblos Wounaan y Awá, recorrieron cada uno de los espacios de la escuela Nasa, conversaron con niños, maestros y mayores y se integraron a los ambientes de aprendizaje de la escuela el Granadillo. Les llamó la atención que todos los espacios de esta escuela son lugares para aprender. Así lo plasmó el maestro Irvin en su bitácora:

“La profesora explicó los trabajos que está haciendo en lectura y escritura de Nasa Yuwe y español. Nos mostró los materiales que ha trabajado y que expone en las paredes del salón. Todos bilingües. Luego salimos al patio a jugar una dinámica por parejas. También realizamos una visita a la granja del colegio. La profesora nos mostró la cría de estanque de peces trucha, la cría de conejos y curies. Fuimos a donde están las plantas medicinales y los niños danzaron y cantaron, caminando en espiral alrededor de las plantas que han sembrado. Es así como el profesor, para enseñar matemática, debe ir a la cría de peces: coger la trucha, medirla con los niños, pesarla. Así se enseña la matemática, con las siembras y los animales que crían en la granja” (Irvin Cárdenas, 2014).

Los relatos recogidos en las bitácoras, por los profesores Irvin y Nelson, muestran que esta es una educación para la vida, que se aprende para ser Nasa, por esto la escuela es un lugar abierto donde la experiencia comunitaria es fundamental. Una plantel vivo como la misma lengua Nasa Yuwe que se habla en cada rincón, que se aprende desde pequeños para luego hablar con los mayores y recoger y comprender las tradiciones que ellos guardan en cada uno de sus relatos, para seguir compartiendo “Alrededor de la tulpa”.

1 De estas 68 lenguas: 65 pertenecen a comunidades indígenas, dos son lenguas criollas -el creole del pueblo raizal de San Andrés y Providencia y el palenquero de San Basilio del palenque- y una, el romaní del pueblo gitano o Rom.

2 El libro *Jintulu Wayuu -Guajirita*, escrito por la maestra Aminta Peláez. Edición bilingüe, publicado por el PNLE se puede descargar en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341009_recurso_1.pdf

3 El libro *Ipx kwet peku'j -Alrededor de la Tulpa*, compilación de la maestra Luz Eneida Tumbo. Edición bilingüe, publicado por el PNLE se puede descargar en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-341017.html>

4 Dios creador de los Wounaan.

5 No nativo

En el pueblo Nasa la experiencia del bilingüismo es un mandato y fortalece un proyecto educativo y político. Al respecto, el profesor Nelson Hernán Cuastumal, dialogó con Omar Campo, coordinador de esta escuela Nasa, quien afirmó:

“La lengua Nasa Yuwe es como picante y maliciosa, más no grosera. Para mantenerla desde 1994 se han creado los microcentros, en los cuales se reúnen alrededor de 44 docentes, de ellos 22 están en el instituto Granadillo. A estos microcentros los llamamos “nuestro camino” y fortalecen la lengua y por ende nuestra educación propia, la cual es un mandato de los mayores y que se debe realizar desde la práctica”. (Nelson Hernán Cuastumal, 2014)

Este intercambio entre el pueblo Nasa, Wounaan y Awá finalizó con un conversatorio entre docentes, estudiantes y padres de familia, en el cual el sonido de las flautas se instaló en el municipio de Caldono, tras la realización de un ritual a Ewandam **5**, permitiéndoles conocer una parte de las tradiciones Wounaan y de su territorio, el Chocó.

La expedición terminó en la Costa Atlántica, en la escuela de la profesora Aminta, en Barracas Guajira con la llegada de Fermín Sánchez Ferreira, docente de la Institución Educativa San Francisco de Loretoyacu de la comunidad Tikuna del Amazonas, quien tuvo la oportunidad de conocer tres escuelas wayúu, sus procesos y estrategias pedagógicas.

Fermín se encontró con un paisaje místico, que le reveló que más allá de los problemas sociales y políticos de los que hablan en los medios de comunicación, en La Guajira hay un pueblo con una lengua viva que transita en sus calles y que convive con los *arionas* **5**, en un continuo intercambio cultural. Observar la vitalidad del wayuunaiki le hizo reflexionar sobre la situación de su pueblo y, en el intercambio con maestros y autoridades, pudo vislumbrar posibilidades para su escuela.

“En la visita al grado primero aproveche para hacer preguntas sobre el manejo de la lengua. Luego les conté que en mi municipio los grupos indígenas hablan su lengua muy poco, que el trabajo que queda es recuperarla y que tome fuerza a nivel nacional. También estreché conocimientos pedagógicos con diferentes palabreros o caciques, ellos querían saber cómo está organizado nuestro resguardo y los proyectos que desarrollamos. Al contarles, el comentario fue claro y justo, para su mejoramiento deben organizarse mejor. Realmente estamos desorganizados” (Fermín Sánchez Ferreira, 2014)

La expedición de los diez maestros que comenzó como una estrategia de formación del Proyecto Territorios Narrados del Plan Nacional de Lectura y Escritura, se convirtió en una expedición pedagógica, en la cual el centro de reflexión fue el lugar de la lengua materna en los procesos educativos, culturales y políticos de los pueblos indígenas del país.

En este escenario, la lectura y la escritura se convierten en herramientas para educar en la diversidad, mejorar la convivencia y favorecer la inclusión y la participación de todos los colombianos. Una herramienta para generar condiciones de equidad, que posibilitan la construcción de una Colombia más educada y una sociedad en paz. **RM**

Para conocer la Colección Territorios Narrados:



Para conocer más sobre el proyecto:



COMPARTIR EN FAMILIA

Haz parte de la comunidad
Compartir invitando a los padres
de familia a visitar el **BLOG DE PADRES**



SANTILLANA.COMPARTIR

Ingresar www.santillanacompartir/blogdepadres

Aquí encontrarás información útil dirigida a los padres de familia Santillana Compartir que los ayudará a tener mejores herramientas en la crianza y educación de sus hijos, a fortalecer su desarrollo y lograr una buena convivencia familiar.

En el blog de padres hallarás una forma divertida y fácil de aprender con test, videos y artículos realizados por expertos en temas como:

- ▶ Familia en la era digital
- ▶ Acoso escolar
- ▶ Trastornos de aprendizaje
- ▶ Salud emocional
- ▶ Tiempo libre en familia

- Enero** ▶ Crianza inspiradora y feliz.
- Febrero** ▶ Hábitos de estudio: ¿Cómo apoyar las tareas de nuestros hijos?
- Marzo** ▶ Hábitos alimenticios saludables: cuando comer no es un placer, desórdenes alimenticios.
- Abril** ▶ Cómo descubrir, orientar y apoyar a nuestros hijos según sus talentos y habilidades.
- Mayo** ▶ Dispositivos digitales, Apps, videojuegos y redes sociales: ¿A qué edad? ¿Qué seguridad deben tener? Acuerdos de uso.
- Junio** ▶ Adolescencia, límites, amistades, sexualidad, presión de grupo y tribus urbanas.
- Julio** ▶ Prevención de adicciones.
- Agosto** ▶ La familia de hoy: Nuevos tipos de familia. ¿Cómo asumir un divorcio?
- Septiembre** ▶ Leer y escribir en familia: una forma de encuentro que fortalece los vínculos afectivos.
- Octubre** ▶ Afectividad, regulación emocional y manejo de la frustración.
- Noviembre** ▶ Manejo del estrés escolar y enfermedades usuales de los niños y jóvenes de hoy.
- Diciembre** ▶ Top de lugares que todo padre debe visitar con sus hijos.





1 Marigel
González Puga

2 Joaquín
Ansaldo Rosillo

3 Guzmán Pisón
del Real

Observación del Neurodesarrollo Infantil (Proyecto MATE)



El proyecto MATE nace de la experiencia clínico-educativa, siendo su principal objetivo formar a los educadores de la etapa de Educación Infantil, para que puedan Detectar e Identificar Precocemente Trastornos del Neurodesarrollo.

Ya han transcurrido más de cuatro décadas desde que la comunidad científica demostró la importancia de proporcionar atención temprana para prevenir problemas en el desarrollo. Para dar respuesta a la demanda existente en la sociedad de este tipo de alteraciones infantiles, se pusieron en funcionamiento, a nivel socio-sanitario, los primeros Centros de Atención Temprana en España, destacando la importancia de la interdisciplinariedad, la globalidad, la coordinación y la calidad en su tratamiento asistencial.

Actualmente no se cuestiona que en los primeros años se adquieren las bases sobre las que se estructuran las principales funciones del desarrollo del niño, por lo que se valora la gran importancia de la detección atención temprana en niños con alteraciones de los 0 a 3 años, y que los Educadores Infantiles deben disponer de una sólida y completa formación.

Pero, aun cuando la sociedad está sensibilizada ... ¿los profesionales de los ámbitos: clínico, edu-



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/13>

cativo y psicosocial que trabajan con niños entre 0 y 3 años, tienen los conocimientos y formación adecuada para poder detectar alteraciones en el neurodesarrollo?, ¿se está identificando tempranamente a estos niños? Estas y muchas otras cuestiones se abordarán a lo largo del presente artículo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, y para lograr una adecuada atención a la diversidad, es importante poder responder a las características y necesidades individuales. Esta es la gran apuesta de una educación adecuada y de calidad.

Desde la experiencia clínica se evidencia que muchos de los diagnósticos del neurodesarrollo se detectan de forma tardía. Frecuentemente surge la pregunta sobre qué ha ocurrido cuando determinados comportamientos no han sido valorados por quienes han estado relacionados con el niño en diferentes contextos (familiar, educativo, etc.). A este interrogante se pueden dar respuestas de diferente naturaleza: por una parte, que algunos padres y madres tengan dificultad para reconocer y aceptar los problemas de sus hijos; por otra, que en muchas ocasiones los profesionales que intervienen con el niño, no hayan sido capaces de detectar tempranamente estas dificultades.

Durante las últimas décadas, en España se ha incrementado la sensibilidad hacia los niños más pequeños:

- * En el ámbito educativo, se han implementado leyes que han favorecido la integración de los niños con algún tipo de discapacidad, pres-tándoles cada vez más atención y ofreciendo respuestas a sus características y necesidades, adecuando los contenidos y metodologías, adaptándolos al desarrollo evolutivo y a las diferencias individuales.
- * En aquellas disciplinas que intervienen con la infancia, se proponen paradigmas interdisciplina-res que permiten tener una visión global de los niños para responder de forma más adecuada a sus necesidades.
- * La atención temprana y detección precoz es un reto, toda vez que está demostrada la importancia de realizar intervenciones que respondan a las dificultades de aprendizaje o los trastornos de neurodesarrollo.

Una vez planteadas estas premisas y teniendo en cuenta la experiencia de los profesionales implica-



dos con los más pequeños, nace el Proyecto Europeo **MATE de Transferencia e Innovación (TOI)**, en el marco del Programa Leonardo da Vinci de la OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Europeos).

Su objetivo consiste en proporcionar al profesorado de los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional de Educación Infantil y a otros profesionales implicados en la atención a niños en edades tempranas, recursos relacionados con la atención temprana y la detección precoz.

Con ello, se pretende mejorar la formación de los educadores infantiles de la etapa de 0 a 3 años en cuanto a:

- * Logro de una visión interdisciplinar de la infancia: contemplando para ello a los niños desde diferentes disciplinas (psicológica, pedagógica, etc.) favoreciendo una visión global.
- * Identificación de claves sobre el desarrollo evolutivo: identificando e interiorizando dichas claves para que sirvan de referencia a la práctica educativa con los más pequeños.
- * Adquisición de estrategias, habilidades que mejoren la valoración del desarrollo infantil: conociendo y utilizando las estrategias y habilidades que contribuyan a realizar una mejor valoración del desarrollo.
- * Reconocimiento de los procesos de identificación precoz de los trastornos del neurodesarrollo.
- * Protocolos de derivación: conociendo y utilizando de forma adecuada los protocolos de derivación a especialistas, otros profesionales y equipos de atención temprana.

El **Proyecto MATE** como ya se ha indicado anteriormente, ha sido financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea denominado Leonardo da Vinci, gestionado por la OAPEE, Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.

Para su desarrollo se ha contado con socios de diferentes países (España, Turquía e Italia), integrando un equipo internacional del que han formado parte:

- * IES María de Zayas y Sotomayor. Majadahonda, Madrid, España. Se imparte, entre otras áreas, formación del Ciclo de Grado Superior de Educación Infantil.
- * Enclave, Centro de Atención Psicológica y Educativa, SL. Madrid, España. Centro Interdisciplinar Especialista en Atención Temprana y neurodesarrollo.
- * Directorado Nacional de Educación. Karamur-sel, Turquía.
- * Directorado Regional de Educación. Kocaeli, Turquía.
- * Consorcio ASIS. Nápoles, Italia. Cooperativa de empresas de carácter social que atienden a la infancia.

Al comienzo del proyecto, y como primer paso del trabajo, se diseñó y realizó un Estudio comparativo Europeo de la situación de la Educación Infantil, la Detección Precoz y Atención Temprana, así como de la Formación de Educadores Infantiles, en los países participantes y socios en el proyecto MATE (España, Italia y Turquía).

Una vez realizado el estudio marco, y aportando un nuevo recurso de formación para el profesorado, se creó una “herramienta formativa” cuyo objetivo consiste en contribuir a la mejora de la práctica educativa. La finalidad de dicho recurso era que los educadores de las etapas de 0 a 3 años, pudieran aplicar un filtro de detección precoz e identificar posibles dificultades del neurodesarrollo facilitando la derivación al profesional adecuado con la finalidad de dar la respuesta terapéutica correcta.

Esta herramienta denominada Referencia AnPPI (Ansaldo, Puga & Pisón del Real, 2013) ha sido desarrollada por la Unidad de Atención Temprana del Centro Enclave, el IES María de Zayas y Sotomayor y la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad Complutense de Madrid.

AnPPI se presenta por medio de una aplicación on line, de utilización abierta, que puede ser aplicada por cualquier educador en el desarrollo de su actividad profesional, sin que sean necesarios conocimientos específicos y clínicos sobre evaluación. Está diseñada para que a partir de la realización de actividades en el aula de infantil, con los niños de diferentes edades entre 6 y 36 meses, se pueda comprobar si se encuentra en el nivel de desarrollo correspondiente a su edad, en función del área observada.

A continuación se ofrece un ejemplo:

El educador infantil se plantea realizar la valoración de uno de los niños de su grupo. A partir de ese momento, utilizando la Referencia AnPPI, introduce en la aplicación la edad cronológica, así como los meses a término del niño (edad de gestación en la que se ha producido el nacimiento), para obtener a partir de esta información la edad corregida. Una vez incorporados estos datos la aplicación presenta automáticamente diferentes tipos de actividades, junto con un criterio de valoración y tipo de respuesta. Veamos una muestra de ello:

Propuesta de actividad: “Se le presenta un pequeño trozo de papel higiénico o papel seda fino y una botella de agua pequeña”.

Criterio de valoración: “El niño debe ser capaz de introducir trozos de papel en una botella”.

Respuesta de valoración; “¿El niño es capaz de hacerlo?” Sí o No.

En la actividad propuesta, se estaría tomando una referencia dentro del área de desarrollo de la “motricidad fina”.

Las situaciones planteadas se presentan de una forma lúdica, teniendo en cuenta que éstas ofrecen una oportunidad para realizar la valoración de una competencia concreta que el niño en esa edad debería de haber logrado.

El educador irá ofreciendo al niño otro tipo de actividades con la finalidad de completar su valoración global, respondiendo a las áreas de: motricidad gruesa y fina, habilidad cognitivo-perceptiva,

lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo y competencia pragmática y social.

No se trata por tanto de la aplicación de una prueba de evaluación diagnóstica, sino de utilizar una herramienta que contribuya principalmente a facilitar y mejorar el trabajo de los educadores infantiles, ofreciéndoles un recurso que proporcione una señal de alarma, para estudiar una posible derivación a los profesionales cualificados y realizar una evaluación integral del niño lo más tempranamente posible.

Además de lo planteado anteriormente, como resultado del proyecto, se presenta un **Curso de Formación On line** que aporta una base teórica para la utilización docente de la herramienta AnPPi y que profundiza sobre los conocimientos necesarios para lograr una visión global y realizar una observación interdisciplinar sobre las claves de desarrollo evolutivo.

La **Plataforma formativa** incorpora además un Foro interactivo donde se pueden plantear preguntas o consultas, y propuestas de solución, en el que se pueden realizar y recoger aportaciones de diversos especialistas y educadores infantiles o formadores, que se incorporarán también a la plataforma.

La realización del proyecto ha contemplado el desarrollo de varios Encuentros Internacionales en los que se han intercambiado experiencias con otros países y contextos culturales, así como también la búsqueda y análisis de diversa documentación sobre atención temprana, detección precoz, sistemas educativos, formación de educadores infantiles y formadores en otros contextos, etc.

También se han planificado fases de trabajo de diseño, adaptación y validación de las actividades de la referencia evolutiva AnPPi en escuelas infantiles en España y centros de atención a niños de 0 a 3 años en diferentes países socios, planificando y realizando pruebas piloto con los docentes implicados en la formación de educadores, así como con los mismos educadores infantiles.

Se ha buscado la contextualización de la formación y que respondiera a las características y necesidades del colectivo al que va dirigida.

En este momento el proyecto se encuentra en la fase final de difusión y transferencia de los resultados obtenidos a Formadores, Centros e Instituciones dedicados a la Formación Profesional de

Educadores Infantiles, otros Profesionales de la Educación y Formación y, en último término, a las Escuelas Infantiles, Familias y a los Niños/as.

Los resultados obtenidos en el desarrollo del Proyecto MATE, además de contribuir a la mejora profesional de todos aquellos que en él han participado, ha supuesto una gran aportación y ayuda, que estamos seguros repercutirá positivamente en diferentes ámbitos de actuación en el contexto educativo, familiar y clínico, como así se ha ido contrastando a lo largo del desarrollo de todo el trabajo.

En conclusión, este proyecto pretende mejorar la Atención Temprana y Detección Precoz de Necesidades Educativas, contribuyendo a la formación de los formadores en el campo del desarrollo infantil, incorporando a la práctica educativa de los educadores la referencia AnPPi, intercambiando experiencias y aportaciones entre los profesionales y respetando las características y necesidades de cada niño, así como sus ritmos individuales.

Con todo ello, se espera lograr una gran difusión y utilización de los resultados del proyecto (Referencia AnPPi, Plataforma de Formación, Estudio Europeo, Foro de participación) en la formación de los formadores, en la intervención de los educadores infantiles en las aulas, y en la relación que se establece con las familias. **RM**



Dime qué has leído y te diré quién eres

(Acerca de las primeras experiencias lectoras del colombiano)



Autor

**Francisco Leal
Quevedo**

Pediatra-Escritor de L1J.

Con la colaboración de

**Felipe Andrés
Franco Castro**



Como lector y escritor de literatura infantil y juvenil me he planteado varias veces esta pregunta: ¿Cómo influyen las lecturas tempranas, aquellas que se hicieron con los ojos del asombro, completamente abiertos y aún vacía, o casi vacía, la insondable avidez de historias, en el gusto estético, en la misma creación de valores? Para responderla he utilizado como objeto de observación y he investigado en muchos lectores y amigos del mundo del libro. Una frase de Roger Chartier, en *Escuchar los muertos con los ojos*. (pág. 10), me ha acompañado durante la estructuración de la presente reflexión:

“...me esforzaré por comprender qué lugar ha tenido lo escrito en la producción de saberes, en el intercambio de emociones y sentimientos, en las relaciones que los hombres han mantenido unos con otros, con ellos mismos o con lo sagrado”.

Alguna vez le preguntaron a ese hombre-siglo que fue Germán Arciniegas (1900-1999), cuál había sido la experiencia lectora que le había inducido a ser ese gran devorador de libros. Respondió que no había sido la lectura de los grandes clásicos, que no era una deuda pendiente con Homero ni con Cervantes, sino con el Almanaque Bristol. He aquí para



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/14>

comenzar, un ejemplo de la influencia de una experiencia lectora temprana, en este caso por fuera del canon literario, en la formación de un gran lector y escritor.

El fenómeno lector individual nos interesa también en función grupal. Lo que ocurre con el individuo lector ha de ocurrir, guardadas las proporciones, con esa masa de individuos lectores que conforman una nación. Al fin y al cabo ella es la sumatoria de las individualidades. Comenzaré contándoles cuáles han sido mis primeras experiencias lectoras, posiblemente muy similares a las del colombiano de mi generación y a las de muchos de ustedes, y luego intentaré acercarme a la huella que han podido dejar en nosotros.

1 La primera cartilla de lectura

En el curso de los años las ha habido de varias clases. Tomaré una que fue muy popular en su época y que fue para mí una de las primeras experiencias lectoras: LA ALEGRIA DE LEER, de Juan Evangelista Quintana, aparecida en 1930. Fue, hasta la aparición de GGM (Gabriel García Márquez), el libro más vendido en nuestro país, superando el millón de ejemplares.

Leer siempre estuvo bajo la supervisión religiosa. Colombia salía de la larga República conservadora (1880...1930). Fueron los gobiernos liberales quienes quisieron airear la casa. Con la lectura podía ocurrir, lo que en realidad ocurrió, que la sociedad se volviera laica. López Pumarejo expresó el propósito de hacer de Colombia una gran escuela. En 1934 nació la campaña de Cultura aldeana, con su Biblioteca, que pretendía aportar un “núcleo de iniciación a las obras fundamentales de la cultura humana”. Dicha campaña no estaba desprovista de paternalismo. En 1935 ocurrió la implementación de “Cruzadas de la lectura”. En este contexto se propagó la cartilla, que fue bien recibida pues conservaba valores tradicionales, valoraba la libertad, sin posiciones extremas. Su carátula es una fies-

ta de niños ciudadanos. Se intentaba integrar la comunidad civil en la construcción del Estado Nación. Se quería moldear un nuevo sujeto: el ciudadano moderno.

Era pedagógicamente novedosa, basada, ya no en el método silábico, sino en la comprensión total de la frase. Su impronta en nosotros permanece. Elena tapa la tina, El enano bebe, nos parecen frases conocidas. Otras como *Polita*, no vote el apio ni el poleo, aún nos parecen extrañas. Y algunas nos siguen pareciendo claramente rebuscadas: *Otilia no tiene vacuna ni coca*.

“Si los textos antes utilizados fueron desplazados, la razón estaba en que *La Alegría de leer* era en muchos sentidos novedosa y original y se adaptaba al espíritu de modernización que vivía el país.” “Los colombianos fueron afortunados con su primera cartilla de lectura”, Jorge Orlando Melo.

2 La novena de aguinaldos

La Navidad es una fiesta mayor de la cultura de Occidente. En ella confluyen varios elementos: el pesebre, los villancicos, la natilla, los buñuelos, la gran cena, los regalos. Pero todo ello es inseparable de una experiencia lectora clásica: **La Novena de Aguinaldos**. Es una costumbre católica casi exclusivamente colombiana, de arraigo sobresaliente en Bogotá. Fue creada por Fray Fernando de Jesús Larrea, (Quito, 1700) quien después de su ordenación sacerdotal en 1725 fue predicador en Ecuador y Colombia. La escribió por petición de la fundadora del Colegio de La Enseñanza en Bogotá doña Clemencia de Jesús Caycedo Vélez. Muchos años después una religiosa de La Enseñanza, la madre María Ignacia, cuyo nombre, en la vida laica, era Bertilda Samper Acosta, la modificó y agregó los gozos. La novena crea sentimientos de apego a la tradición de las fiestas navideñas. Es un anclaje afectivo importante, con su tono dulzón y sus palabras viejas, una experiencia común a todos nosotros, que la repetimos

cada año y nos encargamos de transmitirla a nuestra descendencia. En cada hogar colombiano está la infaltable Novena.

3 El catecismo del Padre Astete

Conocido burlescamente, como el Catecismo del Padre Astuto. Fue aprendido y recitado de memoria, con puntos y comas, por varias generaciones de colombianos. Se tenía contacto con ese libro en la catequesis, en la escuela, en la preparación para la esperada primera comunión. Este famoso cuadernillo durante siglos formó en la doctrina católica a millones de hispanohablantes. El nombre de la obra era **Catecismo de la Doctrina Cristiana** y fue compuesto originalmente por el padre Gaspar Astete de la Compañía de Jesús y publicado en 1599. Se considera una de las obras que más se ha editado en el mundo, superando las seiscientas ediciones. Es un compendio simple de lo que el cristiano debe saber y cumplir para salvarse, y de hecho este catecismo, sirvió a la gran expansión de la Reforma católica y la evangelización de América. Gracias a su estructura sencilla en una serie de preguntas y respuestas permite su uso desde la facilidad de su lenguaje y el desarrollo de los temas.

Se realiza siguiendo un plan: el saber (fe), el hacer (mandamientos) el orar (oración) y el recibir (sacramentos). No era mucho pero debía ser suficiente. El catecismo supone la minoría de edad del creyente: “Eso no me lo preguntéis a mí, que soy ignorante, doctores tiene la santa madre Iglesia que pueden responderos.” Las respuestas son concebidas, más que para la construcción personal de la fe, para una defensa de las creencias, para entrar en discusión apologética. Ese Corpus nuclear no se negocia. El catecismo nos impidió tener acceso directo a la Biblia, que sin duda en otros ámbitos es una experiencia lectora mayor. La Iglesia católica siempre estigmatizó el acercamiento directo de los fieles al texto sagrado. El catecismo, con su estilo autoritario,

pero meridianamente claro, no enseña la alegría que produce creer, la coherencia que da tener una visión de mundo, parece un texto para defenderse en un supuesto tribunal de Inquisición, con sus respuestas tajantes que no dejan ni siquiera un mínimo resquicio de ambigüedad.

4

El almanaque Bristol

Se considera un libro informativo, pero nuestras experiencias lectoras no son exclusivamente literarias. Su aspecto ha permanecido invariable año a año, ello parece sorprendente en este mundo cambiante. Esa uniformidad es parte de sus fortalezas, nos habla del agradable sabor de una tradición, igual para cinco o más generaciones. Una similar experiencia ocurre con el campanario, la banca del parque, el tañido de las campanas. Es parte del “mundo del ayer”. Es gratuito, financiado por sus anunciantes, generalmente clásicos. A veces nos llega revendido, a precios muy razonables. Defiende su utilidad escudándose en la seriedad de sus fuentes: “laboratorios astrofísicos”. Su lenguaje es llano, su contenido variado. Además de la información meteorológica trae pequeños relatos, datos curiosos, algunos chistes de humor blanco. Los lectores lo buscan cada año porque conservan de él el recuerdo de una amable experiencia lectora.

Suele considerarse que la literatura infantil “de autor”, comienza en Colombia con Rafael Pombo y Rebolledo (Bogotá 7-XI-1833, Bogotá 5-V-1912). Es uno de los grandes poetas del romanticismo hispanoamericano. Llega a la literatura infantil casi por casualidad. Al perder el único puesto público que desempeñó, el de Secretario de la Legación en Washington, decidió permanecer allí dedicado a trabajos literarios. Fue contratado por la Editorial Appleton para hacer unas traducciones de las *Nursery Tales*, que son parte de la tradición oral anglosajona. De estas traducciones surgieron sus libros para niños, como *Los Cuentos Pintados*. Estas retahílas ingeniosas fueron el detonante de sus creaciones. Es innegable que en los textos originales de las *Nursery Tales* está toda la historia y se halla insinuado el tono humorístico. Algunas de sus creaciones son ya parte del acervo cultural colombiano: *La pobre viejecita*, *Cucufato y su gato*, *El renacuajo paseador*, *Simón el bobito*, etc. Se han transmitido de una a otra generación. Mientras la mayoría de los autores para niños mostraban intenciones moralistas, pedagogizantes, con una evidente influencia francesa, Pombo es diferente, sonoro, musical, lúdico, con influencia anglosajona. El continuo ejercicio idiomático, las traducciones y un prodigioso talento natural hacen notable, verdaderamente notable, la destreza técnica de Pombo que, si bien no fue un innovador de métrica o rima, confesaba que podía pensar en verso y que su forma natural de razonamiento era el soneto.

El romanticismo poético pasó y se olvidó, pero Pombo continúa vivo, casi exclusivamente por su poesía infantil. Y de esta, en especial, por *Los Cuentos pintados*. No es muy original, es cierto; Pombo retomó temas que “pertenecen a todas las literaturas”, como dice Sanín Cano. Pero lo esencial aquí es la singular maestría para convertir la poesía en un juego verbal que aún seduce a los niños colombianos. Pombo fue y sigue siendo “el poeta oficial”, con un monopolio de esta condición. Ha estado omnipresente en nuestro sistema educativo. Es una bella tradición que ha quedado en la memoria colectiva. Pero quizás habría sido conveniente escuchar otras voces, darles su espacio. Quizás no había esas voces. Se dice que la literatura infantil en Colombia es especialmente pobre en poesía para niños y en libros de humor.



Cuentos de Calleja

6

«El libro ha de entrar por los ojos, ha de ser simpático antes de conocerlo a fondo», decía Saturnino Calleja [Burgos. Madrid]:ca.1925]. Sus cuentos son 15 volúmenes, de 20 cuentos cada uno, de unas 16 páginas, con ilustraciones, pasatiempos, acertijos. Calleja fue el primero en sacar grandes ediciones, a un bajo precio. Ilustró profusamente aquellos pequeños libros, lo que entonces era una gran novedad, con el propósito de «enseñar deleitando». La editorial concedió a las ilustraciones la misma importancia que al texto, rodeándose en todo momento de los mejores ilustradores de la época. Los cuentos eran muchos, de ahí que haya quedado una frase que ya forma parte de nuestro vocabulario: “tienes más cuento que Calleja”. La colección traspasó las fronteras españolas llegando a convertirse en la más popular en Filipinas y Latinoamérica. Venían en dos tipos de edición, económica y de lujo. Los autores fueron tanto escritores anónimos como otros no tan desconocidos. Un futuro Premio Nobel de Literatura, Juan Ramón Jiménez, también se animó a realizar algún cuento con esta editorial. Es inolvidable que siempre terminaban con unas frases que el propio Calleja inventó: “y fueron felices y comieron perdices, y a mí no me dieron porque no quisieron”, que a todos nosotros nos parece archiconocida. Por este medio, los niños hispanoparlantes, logramos conocer obras tan significativas como *Los viajes de Gulliver* (Jonathan Swift, 1726) o *Hansel y Gretel* (Hermanos Grimm 1812). Estas eran adaptadas y sus nombres “vernaculizados”, por ejemplo, estos dos hermanos pasaron a llamarse *Juanito y Margarita*.

Urbanidad de Carreño

7

Su nombre completo es **Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos**, contenía normas de civilidad y etiqueta para las diversas situaciones sociales. Se define como “un catecismo cívico y práctico para un amable vivir” (Patricia Londoño Vega. Credencial 85). Fue escrito por el músico, pedagogo y diplomático venezolano Manuel Antonio Carreño Muñoz, publicado por entregas en 1853. Obra que le valió un gran reconocimiento y fama. Dicho texto ha sido reeditado numerosas veces en muchos países de Latinoamérica y fue un libro de referencia fundamental para diversas generaciones. El 14 de Marzo de 1855, el Congreso Nacional acordó la re-

comendación especial para el uso de esta obra. Las principales críticas en su contra han sido su excesivo formalismo, el carácter casi ritual de muchas de las recomendaciones, parcialidad en temas religiosos, clasicismo y machismo.

Carreño se considera como el impulsor de lo que actualmente se estila como protocolo y etiqueta. Sería interesante explorar en detalle los efectos de su lectura, en el bogotano, por ejemplo. Para ilustrar su carácter conservador valga este ejemplo: “Procuren estudiarse mutuamente el hombre y la mujer, haciendo indagaciones sobre la familia y posición social. Averigüe la joven los medios de vida del pretendiente, observe su carácter y tome en cuenta su cultura”. -”En ningún caso, en lo tocante a posición social, debe existir una diferencia demasiado notable, siendo mejor que sea superior el hombre. Igual cosa véase en cuanto a cultura general, la que, si no es igual, es conveniente que el hombre sea más culto, debido a su condición de futuro jefe de hogar”.

Hubiera querido continuar con otras tempranas experiencias lectoras fundamentales, como nuestras tres novelas clásicas: *María*, *La vorágine* y *Cien años de soledad*, hitos literarios no solo en nuestro país sino a nivel internacional. Hubiera deseado seguir con nuestros poetas populares: Julio Flórez y Porfirio Barba, cuyos versos eran sabidos de memoria por muchos colombianos en la primera mitad del Siglo XX. Hubiera intentado proseguir con la que llamaría la experiencia iconoclasta, iniciando con José María Vargas Vila, ese perro rabioso contra la República conservadora quien “...logró ser el escri-

Especial
PRIMERA
INFANCIA



Experiencias lectoras tempranas y su huella en la creación literaria

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-11/articulos/14>



tor más vendido, el escritor más odiado, el más amado, el más leído en ciudades y aldeas, en una edad paradójica en que los libros que se leían en el espinazo de los Andes se imprimían en el / 7 de la Rue de L'Odeon y en las imprentas de Barcelona" (William Ospina). Y habría cerrado con Fernando González y sus dos vástagos reconocidos: Gonzalo Arango y Fernando Vallejo.

¿Pero son estas las experiencias lectoras más tempranas? Sí, como dice Paulo Freire, leer libros es una prolongación de leer el mundo, las primeras experiencias lectoras ocurrieron en el vientre materno, cerca de la vigésima semana ya escuchábamos el mundo exterior, pero desde antes leíamos los latidos de ese corazón imparable. Luego del paso por el túnel oscuro empezamos a interpretar el mundo de la luz. Leíamos la cara de nuestra madre, su sonrisa, los arrullos. Seguimos leyendo nuestro entorno, nuestro cuerpo. Un poco más tarde, las palabras oídas fueron todo un ritual de iniciación, de aceptación. Dice Maurice Sendak (de "Dónde viven los monstruos"): "Al fin y al cabo, somos animales. Si observamos a los cachorros, veremos que necesitan ser lamidos para sobrevivir. Pues bien, nosotros también necesitamos "ser lamidos" para sobrevivir. Y las primeras lecturas se convierten, de alguna manera, en "un lamido". Cuando no solo oyes un cuento entrañable, sino que además estás apretado por la persona más importante para ti en el mundo, la conexión que se establece no puede disolverse."

Allí hallamos el venero de la tradición oral, nanas, arrullos, retahílas, juegos de palabras, rondas, chistes, etc. Aquí, el adulto en sí, todo él, es "el libro", por excelencia. El adulto es "el texto madre" para usar la expresión de Yolanda Reyes, *La casita imaginaria*, pág. 48.

Leer es integrarnos en una tradición. No llegamos al vacío, llegamos a una cultura. Ese contacto con lo escrito tiene diversas olas. La primera fue: "lo que otros me leyeron", que es una experiencia fundamental. Luego fue "Lo que leímos por nosotros mismos", con cierta independencia. Más

tarde avanzamos hacia una completa autonomía, a leer en solitario y en silencio.

Algunos libros llegan a nosotros por tradición de nuestro grupo cultural, allí están los que se usan en los primeros años escolares, los que hay en casa. Otras experiencias lectoras las escogemos, como el constructor elige sus ladrillos. Queremos incorporar ciertos autores con sus historias, con su propia visión de mundo. Otras lecturas nos llegan por azar y pueden ser sorprendentes.

Una obra literaria es producto inseparable de su tiempo. Lo representa, lo describe, pero también lo cambia. Ella no solo dice lo que el autor cree que dice. Toda su época habla por medio de él. Cada autor, más allá de su intencionalidad, nos ofrece una visión de mundo. Nos inserta en ella y nos transforma. El buen autor usa "todo el ímpetu, toda la sabiduría, toda la astucia para encaminarse a la transfiguración de su lector. Se trata de entrar a un libro con un alma y regresar con otra", como decía Héctor Rojas Erazo.

Esas experiencias lectoras dejaron huella, en los conocimientos adquiridos, en la formación del gusto estético, en el sustrato para la construcción del propio imaginario. El conjunto de experiencias lectoras conforman un vitral en la memoria a través del cual continuamos viendo la vida. Él está conformado por múltiples fragmentos, de diversos materiales, ubicados allí en diferentes momentos, en amistosa vecindad o en soterrada o franca oposición.

Nuestras tempranas experiencias lectoras son el equipaje que llevamos en nuestra aventura creativa. Luego aparecerán transmutadas en nuestra propia obra, que no es nunca nuestra 100%. Esta es la trans-individualidad del autor, la interdependencia del escritor. (M. Foucault). Conforman los cimientos de nuestro gusto literario, son la primera capa en ese palimpsesto que otros escribieron alguna vez y luego reescribiremos incontables veces. Esas lecturas establecieron formas de sentir, de soñar, de amar..., como diría Carmen Elisa Acosta a propósito de las novelas por entregas

del Siglo XIX y agregaría: "establecieron formas de vivir la fe, de relacionarse con los demás. Y de narrar y fabular la vida".

En nuestro equipaje están las lecturas tempranas, aquellas que escuchamos siendo niños de los labios de seres que nos amaban, aquellas primeras que hicimos nosotros mismos, descubriendo letra a letra el sentido de cada palabra engastada en una frase elemental pero, para nosotros, llena de contenido. Estarán las lecturas que como seres de un tiempo histórico beben del canon oficial. Y también, afortunadamente, otras muchas lecturas al margen o aún en oposición a ese canon.

Es posible que al colombiano su primera cartilla de lectura le haya suscitado emociones positivas, amor por las palabras, algo de civilidad. O que creyera en su fe con cierto rigor severo, al saberse de memoria las concisas y claras respuestas del catecismo. O que se relacionara de manera diferente con sus conciudadanos al estudiar el manual de Urbanidad, quizás no con tolerancia mas sí con cortesía. Es posible que el colombiano que leyó *la María* empezara a amar de forma diferente, o que cambiara su imaginario sobre la selva al leer *La Vorágine* o mirara la historia y la identidad de su pueblo de diversa manera luego de leer *Cien años de soledad*. Es posible que tenga allá dentro una cierta capacidad de indignación iconoclasta y una irreductible propensión a una suntuosa nostalgia.

Estas tempranas experiencias lectoras son llamémoslas conservadoras, como suele ser nuestra creación literaria, que es siempre idiomáticamente correcta, carente de malabarismos o de audacias. Con frecuencia influida por gustos extranjerizantes. Estas reflexiones son apenas un texto preliminar sobre un vasto campo. Habrá que ahondar en ello. Sólo sabiendo de dónde venimos, puede ser posible pensar hacia dónde vamos. La creación literaria no es un territorio sin mapas, aunque estos están incompletos y poco elaborados. Siempre es necesario conocer otras bitácoras para intentar crear la nuestra, que no será totalmente nueva, sino apenas sutilmente diferente. **RM**

¿Cómo podemos **fortalecer el bilingüismo** en jardines y colegios preescolares no bilingües?

Cinco estrategias clave para fortalecer la comunicación en idioma extranjero



Carlos Andrés Peñas Velandia

Coordinador Pedagógico de "CRECER" del Gimnasio Infantil Las Villas (Bogotá).



En este artículo analizaremos algunos aspectos pedagógicos y curriculares sobre la educación orientada a fortalecer una lengua extranjera en los primeros grados de formación: jardín y preescolar. Exploraremos algunas consideraciones sobre los tipos de instituciones educativas bilingües (nacionales, internacionales, de profundización) y presentaremos cinco estrategias para promover un ecosistema educativo que estimule la adquisición natural de otro idioma en entidades educativas de inicial y preescolar no bilingües.

Palabras clave: bilingüismo, lengua extranjera, educación inicial, preescolar.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/15>



Introducción

Exploraremos algunas consideraciones desde el aprendizaje y unas estrategias pedagógicas básicas para promover la adquisición natural de un idioma extranjero en los primeros años de escolarización, especialmente en las entidades nacionales no bilingües. Empezaremos con una reflexión sobre la importancia educativa de las lenguas extranjeras en el proceso de socialización en la era global. Luego, analizaremos cinco estrategias claves pensadas especialmente para entidades monolingües nacionales que deseen aproximar a los niños y las niñas a una lengua extranjera. Al finalizar, presentaremos algunas sugerencias sobre el uso de las tecnologías para la información y la comunicación en el fortalecimiento del aprendizaje de otro idioma.

Ciudadanos del mundo

Según Morin (2011) asistimos a la tercera etapa de la globalización de la humanidad. Etapa que, a diferencia de la primera que ocurrió durante el encuentro cultural entre América, África y Europa, así como la segunda que pasó durante el período previo a la gran guerra mundial, la nuestra está mediada por las tecnologías para la información y comunicación las cuales amplían los límites del espacio y tiempo físico gracias a la virtualidad. Un mundo donde no es necesario migrar para fortalecer las relaciones académicas, culturales o comerciales con pueblos distantes, solo necesitamos un computador e internet para asistir a universidades prestigiosas del orbe, podemos comprar productos al otro lado del atlántico sin salir de casa y establecer amistades con extranjeros.

Visto el mundo de esta forma, consideramos que no se requieren mayores justificaciones para exaltar la importancia de dominar una lengua extranjera (MEN, 2005). No queremos avivar aquel fantasma que sentencia que la falta de otra lengua es el camino más seguro hacia la pobreza. Prueba de ello es que usted, sí, usted respetado docente o directivo docente lector, así pueda o no pueda hablar una lengua extranjera, está en capacidad de entender este artículo. Lo que ocurre es que quizás esté perdiendo la oportunidad de leer textos más interesantes o conocer ideas más innovadoras por la falta de una lengua extranjera que le permita acceder a otros conocimientos. En perspectiva, la falta de competencia podría reducir sus posibilidades o las de sus estudiantes en un mundo lleno de alternativas culturales, sociales y económicas que podrían ayudarnos a resolver los problemas locales.

Jardines y preescolares encaminados a una lengua extranjera

Como en casi todos los saberes, es conveniente que el proceso de aprendizaje de otro idioma empiece en los primeros años de vida. La plasticidad cerebral de los niños y las niñas de educación inicial y preescolar convierte ese nivel en el período propicio para iniciar la aproximación a otra lengua. Al respecto señala Kuhl (2010):

“En la edad adulta, el lenguaje es muy modularizado, hecho que explica los patrones específicos de déficit del lenguaje y el daño cerebral en pacientes adultos tras un accidente cerebrovascular (Kuhl y Damasio, en prensa). Los infantes, sin embargo, deben comenzar la vida con los sistemas cerebrales que les permitirán adquirir cualquiera y todos los idiomas a los que estén expuestos, así que pueden asimilar el lenguaje ya sea como un código auditivo-vocal o uno visual-manual, de forma más o menos análoga (Petitto y Marentette, 1991)” (Traducción libre).

Quizás por esto muchas familias, consciente o inconscientemente, buscan jardines e instituciones educativas bilingües para empezar prontamente la formación. Sin embargo, es de notar que hay diferentes tipos de entidades. Según el Ministerio de Educación (MEN, s.f.) existen: bilingües internacionales, bilingües nacionales y los que profundizan el idioma extranjero. El primer tipo

está lingüística y pragmáticamente inmerso en una segunda lengua. Incluso en ocasiones los programas curriculares siguen los planes estatales de un país donde dicha lengua es el idioma oficial. En el caso de los nacionales se cuenta con compatriotas bilingües que brindan gran parte del currículo en lengua extranjera. Por último, están las entidades donde la lengua materna es el idioma para el aprendizaje, pero invierten mucho tiempo en fortalecer la lengua extranjera (ver Tabla No. 1).

Bilingües internacionales	Bilingües nacionales	Intensificación
Aprenden y enseñan en la lengua extranjera. Incluso siguen currículos de un país donde es el idioma oficial.	Aprenden y enseñan algunas asignaturas en lengua extranjera.	Aprenden y enseñan en lengua materna, pero incluyen muchas horas de aprendizaje de la lengua extranjera.
Hablantes-oyentes, por lo general, nativos.	Hablantes-oyentes, por lo general, nacionales.	Hablantes-oyentes, por lo general, nacionales.
Relación interlingual: de lengua extranjera a la lengua oficial del territorio.	Relación interlingual: de equivalencia entre las dos lenguas.	Relación interlingual: de lengua materna a extranjera.

Tabla No. 1 Tipos de bilingüismo; basado en Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.)

Así que, atendiendo a que el Ministerio de Educación señala que en Colombia (2009) contamos con 33 instituciones educativas bilingües internacionales, 141 bilingües nacionales (no discriminan el dato para entidades con lengua viva como las que hablan las comunidades indígenas, raizales, entre otras), en proporción a las 14.666 instituciones educativas a nivel del País según el DANE (2010), es decir, que el 98,81% de las entidades son monolingües, nos vamos a enfocar en la alternativa orientada al fortalecimiento de la lengua extranjera en entidades no bilingües (especulamos que esos valores son similares en los países hermanos).

¡Alto! No podemos avanzar más sin diferenciar el enfoque de lengua extranjera de la perspectiva denominada segunda lengua (Enrique & Giancarlo, 2011). Implica que, salvo las comunidades con lenguas vivas o algunos sectores por necesidades socioeconómicas, para la mayoría de los colombianos la segunda lengua no es una necesidad. Sí, lo que leyó: ¡no es una necesidad! El bilingüismo de una segunda lengua supone que la comunidad de hablantes-oyentes ideales (Chomsky, 1977) requieren dos o más lenguas para interactuar en el entorno. Para la mayor parte de nuestros conciudadanos esa no es la realidad. Casi todos los habitantes hablan únicamente español. Así que el enfoque de lengua extranjera implica asumir que el otro idioma no es una necesidad, sino una oportunidad; es decir: hablar o no hablar una lengua extranjera no condena a la exclusión. Sin embargo, como anotamos, se convierte en una oportunidad

académica, socioeconómica y cultural.

Aclarado lo anterior, exploremos ahora algunas alternativas para fortalecer el idioma extranjero en jardines y preescolares no bilingües.

Cinco estrategias clave para fortalecer la lengua extranjera

Vamos a compartir las siguientes estrategias para afianzar la lengua extranjera:



Gráfica No 1. Estrategias Clave para el Fortalecimiento en Lengua Extranjera (Fuente: Elaboración propia)

- 1. Primero la significación y comunicación en la lengua materna.** Aunque suene antagónico, el primer paso no es fortalecer la lengua extranjera sino la significación y comunicación en la lengua materna (Baena, 1996). Es decir, afianzar los procesos de pensamiento y construcción de sentidos desde la lengua que utilizan convencional y preferentemente para participar en su cultura. Es prioritario lograr que los niños y las niñas se conviertan en hablantes-oyentes funcionales y competentes para desenvolverse asertivamente en su comunidad lingüística (Chomsky, 1977).

Como lo anotó extensamente Vigotsky (2013), el lenguaje es la manifestación del pensamiento humano. Por esto es necesario que los niños y las niñas fortalezcan la forma como construyen sentidos desde su lengua materna. Que afiancen los significados, el uso en contextos y la posibilidad de organizar la forma como representan el mundo. Hecha esta tarea, la lengua extranjera se puede aproximar comunicativamente mientras los estudiantes de inicial y preescolar avanzan en la construcción de los andamiajes para organizar la realidad. Es lamentable cuando en procura del bilingüismo se minimizan estos procesos y prima la interacción comunicativa sobre la significación.

Conviene que los infantes reciban estimulación para razonar y comunicar las causas o consecuencias de una situación. Explore el contenido de los códigos escritos desde sus sistemas escriturales. Piensen sobre lo que leen (en los primeros años leer suele ser igual a escuchar lo que narran los adultos) y propongan reelaboraciones desde su lenguaje. Entonces desde ahí pueden aproximar el idioma extranjero como un lenguaje auxiliar que, comunicativa y

analógicamente, amplía la experiencia de interacción. No se trata de caer en la traducción de palabras sueltas (“tipo programa de televisión como Dora la Exploradora”), sino de incorporar unidades de sentido.

- 2. Propicie la adquisición natural en lugar de la enseñanza de otro idioma.** Contigua a la primera estrategia, es importante que pedagógicamente se aproxime a los infantes a la adquisición natural de un idioma extranjero (Kuhl, 2003), en contraposición con la enseñanza de un idioma. Enseñanza que, por lo general, es estrictamente lingüística y se orienta a mediar el significado de algunas palabras, tiempos verbales o conjugaciones gramaticales.

La adquisición natural connota la necesidad de interactuar con el lenguaje, jugar con las palabras, avivar la música y la expresión, todo aquello que permita adquirir naturalmente el idioma como ocurrió con la lengua materna. Se necesita que los educadores en este nivel promuevan experiencias de comunicación y significación que aproximen al idioma extranjero. Que los niños y las niñas reconozcan que les están hablando en otro idioma y en un ambiente lúdico incorporen y adapten las expresiones de su interlocutor (Krashen, 2004).

- 3. Diseñe un plan curricular orientado a las experiencias comunicativas.** Así que el diseño curricular no debería restringirse a los modelos que priman los campos semánticos (Unidad No. 1. Los colores; Unidad No. 2. Números en inglés... etc.), ya que restringen la comunicación al vocabulario y convierten un medio en finalidad. En su lugar deberían promover un currículo como el propuesto en la Tabla No. 2:

COMPETENCIA	Me aproximo comunicativamente a la construcción de sentidos en una lengua extranjera.		
HABILIDADES ESPECÍFICAS	Descubro qué dicen y por qué lo dicen cuando me hablan en otra lengua.	Intento comunicarme utilizando una lengua extranjera.	Sé qué diferencias y semejanzas existen con mi lengua materna.
NODO PROBLEMATIZADOR	¿Sé cuando alguien me habla en una lengua extranjera? Apoyado en los gestos y lo que hacen mis amigos puedo conjeturar: ¿qué dicen y por qué lo dicen?	Apoyado en mis palabras y la de los adultos: ¿Sé que debo contestar? ¿Busco ideas sobre cómo se podría decir en la otra lengua? ¿Puedo utilizar apropiadamente algunas expresiones?	¿Soy consciente de la diferencia y semejanza sonora y comunicativa de algunas expresiones de mi lengua y la extranjera? ¿Puedo expresarlas a los demás?

Tabla No. 3 Estructura Curricular para explorar comunicativamente una lengua extranjera (Fuente: Elaboración propia)

Atendiendo al diseño curricular expuesto, es de esperar que la entidad se oriente a alcanzar desempeños como los siguientes (ver Tabla No. 2):

HABILIDAD	Descubro qué dicen y por qué lo dicen cuando me hablan en otra lengua.	Intento comunicarme utilizando una lengua extranjera.	Sé que diferencias y semejanzas existen con mi lengua materna.
DESEMPEÑOS	Sé qué podría contestar cuando mi maestro(a) formula preguntas en otro idioma y cómo debería actuar cuando me señala alguna instrucción.	Utilizo expresiones, apoyado(a) en el lenguaje de mi maestro(a), para comunicar mis necesidades cotidianas y las del contexto escolar.	Puedo utilizar mi lengua materna o la extranjera para expresar una misma necesidad o referirme a un objeto de mi entorno.

Tabla No. 2 Ejemplo de Desempeños para Educación Inicial y Preescolar (Fuente: Elaboración propia).

Son las experiencias comunicativas las que deben aproximar a los pequeños paulatinamente a la adquisición natural de la lengua extranjera. Así descubrirán las posibilidades comunicativas y aprenderán qué sentido tiene y cómo se utiliza una expresión en un contexto dado.

4. Avive los ambientes de profundización, pero no caiga en la clase tradicional de inglés. Evite las clases de inglés en el sentido convencional de la enseñanza. En ocasiones los educadores de este nivel siguen los modelos curriculares que afianzan únicamente el dominio semántico (de nuevo el vocabulario de las frutas, animales, números, etc.). *Flash cards* que llevan una imagen acompañada con la palabra escrita en la lengua extranjera, acompañada con instrucciones para que los niños y niñas realicen actividades plásticas como decorar, encerrar o relacionar.

Es un enfoque poco conveniente por varias razones: primero exponen palabras sueltas sin un contexto auténtico de comunicación; reducen el aprendizaje del idioma extranjero a la transferencia y generalización semántica con la lengua materna; en ocasiones pasan por alto las diferencias de las equivalencias gráfico-fonéticas entre la lengua materna (español) y la extranjera (mientras que “green” se pronuncia / ri n/, verde se pronuncia /verde/). El inconveniente no es el material *per se*, sino, convertir el enfoque semántico en la base de la enseñanza y el aprendizaje.

También evite la enseñanza intencional de la gramática. Siguiendo el enfoque de adquisición natural (Kuhl, 2003), haga lo mismo que en la lengua materna: llévelos a descubrir desde las situaciones cuál es la forma más adecuada de una expresión, corríjalas asertivamente y motívelos para que ajusten las expresiones. Naturalmente incorporará las reglas lingüísticas y las convertirán en parte de su repertorio comunicativo. Al respecto señala Navarro (2010):

“La enseñanza, entendida como un proceso en el que el sujeto reflexiona sobre las reglas de la lengua, ocurre en adultos pero no en niños. Los niños aprenden inconscientemente, cuando empiezan a hablar no son conscientes de lo que son capaces de hacer o no”. (p. 119)

Así que el educador especializado en idioma extranjero puede enriquecer la experiencia comunicativa por su experticia en el manejo de la lengua. La mejor clase con los niños y las niñas que puede orientar será aquella en la que primen la música, la recreación y los juegos que aproximen a situaciones auténticas de interacción y comunicación.

5. Fortalezca el ecosistema comunicativo. Finalmente, la aproximación comunicativa al idioma extranjero es una cuestión de ambiente educativo y medio social de interacción. Se necesita el concurso de los educadores, los padres de familia, el personal de apoyo, los funcionarios de la ruta escolar, todo los que interactúen

con el niño y la niña, para incorporar algunas expresiones y situaciones comunicativas a su cotidianidad. Por ejemplo, en un experimento, la investigadora Patricia Kuhl (2003) sometió a dos grupos de niños a la exposición al idioma extranjero por medio de la socialización con nativos hablantes de la lengua extranjera y al otro grupo lo expuso a canciones y videos. Los resultados mostraron que los medios audiovisuales tuvieron un impacto significativo en la escucha y la lectura, pero la interacción comunicativa, es decir, la capacidad de establecer un diálogo con otros, solo se potenció con el grupo que entró en contacto con los extranjeros.

Así que se podría establecer el uso comunicativo de expresiones básicas como el saludo, las despedidas, la solicitud de elementos cotidianos, situaciones comunicativas auténticas y habituales, para que los pequeños afiancen su competencia en la lengua extranjera. Así incor-

porarán con mayor naturalidad las expresiones y descubrirán las variaciones lingüísticas en relación a la lengua, el enunciatario y el contexto de enunciación. Claro está, los adultos próximos tendrán la responsabilidad de afianzar su competencia comunicativa en lengua extranjera para que se conviertan en interlocutores válidos.

Tranquilo(a), no está solo(a): internet está a su lado

Por último, quisiéramos reflexionar sobre el uso de las TIC en la aproximación a una lengua extranjera. Antaño era fácil identificar al profesor de inglés de un colegio porque casi siempre llevaba consigo una grabadora. Grabadora acompañada de un paquete de cintas magnetofónicas que después fueron remplazadas por los discos compactos. Pero la realidad en nuestro tiempo es otra. En Internet existe una gran cantidad de contenido digital que se puede utilizar en el proceso de mediación curricular de los idiomas extranjeros con los niños y las niñas. Existen páginas donde se puede acceder a mucha música, juegos, videos y demás recursos multimediales virtuales para afianzar la comunicación en idioma extranjero.

Si usted, así como quien escribe, se angustia por los errores en la pronunciación al hablar en otra lengua, pierda cuidado e intente otra cosa. Es posible conseguir textos audiovisuales en Internet que brinden orientaciones sobre el correcto uso de una expresión y la adecuada organización lingüística para brindar una mejor experiencia comunicativa a los niños y las niñas. Así poco a poco podremos avanzar en la transformación del aula estrictamente monolingüe hacia un espacio escolar pluricultural que reconozca la diversidad de expresiones, modos de interacción y de construcción de posibilidades educativas que aviven la interacción efectiva y altamente significativa de los ciudadanos de la era planetaria (Morin, 2011).



<http://www.santillana.com/rutamaestra/edicion-11/referencias>

Redes sociales

Facebook

KAMILA SERRANO

#YoAmoRutaMaestra porque siempre tienen cosas innovadoras por enseñar, y en esta última edición me han gustado los consejos y tips que brindan mediante las entrevistas, porque nos ayuda a tener conciencia y a fomentar esto en casa, para que de uno en uno, las personas cambien y aprovechen para bien lo que nos brindan.

ANGELA DE RODRIGUEZ

Me encanto la colección de Alfaguara infantil y juvenil con sus historias para todas las edades de 0 a 13 años. También la entrevista a Pirry ya que él dice que se debería enseñar las normas de tránsito en los colegios y es una buena idea, en general la revista es muy buena.

KAREN SHIRLEY MOSQUERAASIS

Lo que más me gusta de #Rutamaestra es el artículo competencias ciudadanas en: primera infancia y preescolar porque desde pequeños están dándole valores a nuestros niños y niñas para que se auto reconozcan como ciudadanos que son y se respeten unos a otros.

 /santillana.colombia

Cartas

Muchas gracias por su correo con las noticias de la revista ruta maestra.

Cordialmente, Arturo Silva Hurtado

Presidente de Conaced Bogotá Cundinamarca

Conaced Bogotá Cund. conacedbogotacundinamarca@gmail.com

Gracias grupo santillana por su extraordinaria documentación y artículos pedagógicos... de ellos tomo varios documentos para articularlos al programa creatic-colombiaaprende y lógicamente al aula de clase, y como siempre respetando todos los derechos de autor, únicamente para fines académicos. Saludos desde Pereira en Colombia

Gustavo Adolfo Alvarez Piedrahita
gustavoadolfo.alvarez3248@gmail.com

Tweets



Cabildo_Digital

@Santillana_Col si logran nivel 2 matemáticas en países industrializados, cosechan US\$200 TRILLONES, Ruta Maestra pág. 7 ed. 10

 /Santillana_Col

Únete a nuestra comunidad.

Discute y comparte con nosotros sobre la actualidad educativa.

Envíanos tus comentarios a través de nuestras redes sociales con el hashtag #RutaMaestra

!Ya somos más de **15.000** fanáticos de la educación!

Recursos digitales

Te invitamos a disfrutar de los recursos digitales que puedes encontrar en:

www.santillana.com.co/rutamestra. Importantes autores nos presentan su visión sobre los retos del bilingüismo y la formación en la primera infancia. No te pierdas...

REFLEXIÓN

Guadalupe Estela Rodríguez



DISPONIBLE EN PDF

The Role of the First Language in Foreign and Second Language Acquisition

 <http://www.santillana.com.co/rutamestra/edicion-11/articles/16>

EXPERIENCIA INSTITUCIONAL



DISPONIBLE EN PDF

Estrategia de Cero a Siempre. Herramienta para la PAZ

 <http://www.santillana.com.co/rutamestra/edicion-11/articles/17>

TENDENCIAS



DISPONIBLE EN PDF

Medición de los logros del "bilingüismo" por medio de estándares objetivos

 <http://www.santillana.com.co/rutamestra/edicion-11/articles/18>

EXPERIENCIA

Pablo Jaramillo



DISPONIBLE EN PDF

Voluntarios nativos para fortalecer el inglés en Colombia

 <http://www.santillana.com.co/rutamestra/edicion-11/articles/19>

INVESTIGACIÓN

Sandra Liliana Rojas



DISPONIBLE EN PDF

Rol de la lingüística en la formación de Docentes Bilingües

 <http://www.santillana.com.co/rutamestra/edicion-11/articles/20>

REFLEXIÓN

Yvette Donado



DISPONIBLE EN PDF

Una Necesidad Nacional: Ayudar a Los Que Aprenden Inglés

 <http://www.santillana.com.co/rutamestra/edicion-11/articles/21>



Richmond Solution

What is it?

Richmond is an international publishing house specializing in the publication of high quality materials for students of all ages and levels. Along with the best partners in English Language Teaching such as ETS-TOEFL, Cambridge English Language Assessment, The British Council, Capstone and English Attack, we have designed a comprehensive all-in-one solution to help schools to achieve high levels of English language proficiency meeting national and international standards.

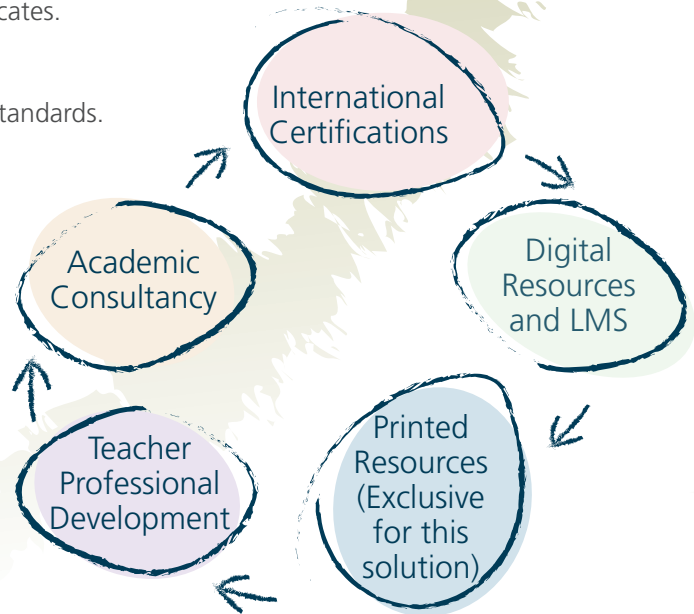


Why implement the Richmond Solution in your school?

- * Aim to achieve high academic standards and be internationally recognized.
- * Prepare students for a competitive and globalized world.
- * Allow students to skip university English language requirements by demonstrating their proficiency with their language certificates.
- * Give teachers the opportunity to be better qualified.
- * Guarantee parents that the school aims for international standards.
- * Use Richmond and Richmond's partners' logos and certifications for marketing purposes.

Richmond Solution Components

→ Richmond provides schools with a comprehensive range of tools designed to accomplish the highest English language teaching and learning goals.



For more information
contact us: 018000978978
richmondsolution@richmondelt.com

