

La unidad didáctica como herramienta para el mejoramiento de la práctica docente en el área
de lengua castellana

Ester González González

Trabajo para optar por el título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana

Directora

Edga Mireya Uribe Salamanca

Doctora en Didáctica de las Lenguas y las Culturas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Escuela de Idiomas

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Industrial de Santander

2023

Agradecimientos

A mi directora de trabajo de grado y directora de la maestría, la Doctora Edga Mireya Uribe Salamanca, quien me apoyó incansablemente durante todo el proceso y me permitió participar de las clases. A mis docentes de las dos asignaturas, Giohanny Olave Arias, Zulma Rueda García y María Angélica Arenas Paredes. A mi docente de práctica pedagógica investigativa, la profesora Fabiola Rugeles Duarte. A mis docentes de pregrado por todo el conocimiento, apoyo y amor que me dieron durante los semestres que cursé; especialmente al profesor Bruno Longoni, quien me ayudó a recuperar el ánimo en un momento difícil, una clase de literatura a la vez. A mi familia, y a mi novio Juan, por todo el apoyo y amor recibido a pesar de las crisis (que no fueron pocas). También a mi papá por acompañarme en la tierra y, este último año, fortalecerme a seguir adelante desde el cielo. Siento su amor cada día, a pesar de lo difícil que es. Finalmente, agradezco a Dios por haber permitido formarme acompañada por un increíble grupo de seres humanos, sin él nada es posible.

Tabla de contenidos

	Pág.
<u>Introducción</u>	9
1. <u>Capítulo 1: Asignaturas cursadas</u>	11
1.1 <u>Lingüística aplicada II</u>	11
1.2 <u>Didáctica de la lengua II</u>	13
2. <u>Capítulo 2: Actividades</u>	15
2.1 <u>Lingüística aplicada II</u>	15
2.1.1 <u>Semana 1</u>	15
2.1.2 <u>Semana 2</u>	22
2.1.3 <u>Semana 3</u>	26
2.1.4 <u>Semana 4</u>	32
2.2 <u>Didáctica de la lengua II</u>	33
2.2.1 <u>Semana 1</u>	33
2.2.2 <u>Semana 2</u>	40
2.2.3 <u>Semana 3</u>	44
2.2.4 <u>Semana 4</u>	50
3. <u>Aplicación y conclusiones de la experiencia</u>	54
3.1 <u>La unidad didáctica como herramienta para el mejoramiento de la práctica docente en el área de lengua castellana</u>	54
3.2 <u>Evaluación y conclusiones finales de la asignatura</u>	66
<u>Referencias</u>	69
<u>Apéndices</u>	73

Lista de figuras

	Pág.
<u>Figura 1. Valores</u>	19
<u>Figura 2. Esquema de ideologías: actitudes y creencias</u>	19
<u>Figura 3. Esquema ideología de los estándares</u>	20
<u>Figura 4. Tipos de políticas lingüísticas</u>	23
<u>Figura 5. Políticas lingüísticas por orientación</u>	24
<u>Figura 6. El lenguaje y la comunicación</u>	27
<u>Figura 7. Repertorio lingüístico</u>	32
<u>Figura 8. Componentes del marco curricular</u>	35
<u>Figura 9. Niveles curriculares</u>	36
<u>Figura 10. Taxonomía de Bloom</u>	39
<u>Figura 11. Momentos del aprendizaje basado en tareas</u>	40
<u>Figura 12. Aprendizaje Basado en proyectos</u>	41
<u>Figura 13. Tríptico del lenguaje</u>	43
<u>Figura 14. Definiciones del lenguaje</u>	45
<u>Figura 15. Puntos de vista teóricos sobre el lenguaje y el aprendizaje del lenguaje</u>	46
<u>Figura 16. Competencias comunicativas</u>	47
<u>Figura 17. Competencia intercultural</u>	49
<u>Figura 18. Competencia comunicativa intercultural</u>	49
<u>Figura 19. Habilidades para el siglo XXI</u>	52

Lista de tablas

	Pág.
<u>Tabla 1. Unidad didáctica</u>	56

Lista de apéndices

	Pág.
<u>Apéndice A. Preguntas moderadoras</u>	73

Resumen

Título: La unidad didáctica como herramienta para el mejoramiento de la práctica docente en el área de lengua castellana¹

Autor: Ester González González²

Palabras clave: didáctica, unidad didáctica, currículo, glotopolítica

Descripción: El objetivo del presente trabajo de grado, realizado bajo la modalidad de cursos en programas de especialización, maestría o doctorado, es profundizar en el tema de la unidad didáctica como herramienta para el mejoramiento de la práctica docente en lengua castellana. Este trabajo se realizó en el transcurso de las asignaturas de Lingüística aplicada II y Didáctica de la lengua II. Durante el desarrollo de estos dos cursos se desarrollaron actividades de lectura previas dirigidas, discusiones, seminarios, actividades grupales e individuales de reflexión y ejercicios de escritura guiados por etapas. El propósito de las asignaturas fue explicitar y analizar factores glotopolíticos, curriculares y didácticos presentes en los distintos contextos educativos y culturales, además de proponer una mirada a la unidad didáctica como una de las herramientas de las que dispone el docente para enriquecer y reflexionar frente a su práctica en la enseñanza de una lengua, en este caso, lengua castellana.

¹ Trabajo de grado

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora Edga Mireya Uribe Salamanca.

Abstract

Title: The didactic unit as a tool for the improvement of the teaching practice in the area of Spanish language.³

Author: Ester González González⁴

Key words: didactics, didactic unit, curriculum, glotopolicy.

Description: The objective of the present thesis, carried out under the modality of advancement of postgraduate courses, is to further develop the topic of the didactic unit as a tool for the improvement of the teaching practice in Spanish language by taking the subjects Applied Linguistics II and Language Didactics II. During these two courses, activities such as directed pre-reading, discussions, seminars, group and individual reflection activities, and writing exercises guided by stages were developed. The purpose of these courses was to make explicit and analyze global political, curricular, and didactic factors present in different educational and cultural contexts. Additionally, they presented a look at the didactic unit as one of the tools available to teachers to enrich and reflect on their practice in language teaching, in this case, Spanish.

³ Bachelor thesis

⁴ Faculty of Human Sciences. School of Languages. Director Edga Mireya Uribe Salamanca.

Introducción

El presente documento constituye el informe requerido para la modalidad de *Cursos en Especialización, Maestría o Doctorado*, elegida para el desarrollo de trabajo de grado I y II del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la UIS. Esta modalidad se trabaja de forma individual. Cada estudiante debe elegir un programa de pregrado, en este caso es la *Maestría en didáctica de la lengua* ofrecida por la *Escuela de Idiomas* de la *Universidad Industrial de Santander*. Las asignaturas elegidas fueron Lingüística aplicada II y Didáctica de la lengua II correspondientes al tercer nivel de maestría. Este programa busca formar profesionales altamente calificados en el área didáctica enfocada en la enseñanza de las distintas lenguas, que aporten estrategias y alternativas pertinentes, efectivas e innovadoras en el campo de la enseñanza.

Esta maestría está dirigida a profesionales del área de las humanidades, específicamente a educadores que deseen cualificarse en el área de la toma de decisiones didácticas efectivas que favorezcan el aprendizaje de las lenguas (UIS, s.f). Lo anterior a partir de la formación en el dominio de la pedagogía y la didáctica, la investigación y el análisis científico enfocado en la lengua. Los estudiantes de la presente cohorte son en su mayoría docentes en ejercicio, tanto en el ámbito académico como en el universitario. Están adscritos, en su mayoría, a la enseñanza de la lengua extranjera (inglés). Son docentes cuyas propuestas están enfocadas en estrategias didácticas apoyadas en las TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones) con el fin de favorecer el aprendizaje del inglés en las distintas aulas y ambientes de aprendizaje.

En esta experiencia se pudo aprender conceptos y construir conocimientos de los distintos temas abordados en las asignaturas. Estos no sólo profundizaron en los conocimientos construidos durante el pregrado, sino que contribuyeron a ampliarlos y enriquecerlos con nuevos conceptos. Se trabajaron temas de glotopolítica, trayectorias lingüísticas, teorías del aprendizaje, métodos de enseñanza de la lengua, currículo, etc. Lo anterior con miras a dar a los docentes en ejercicio elementos que les permitan cuestionar y nutrir su práctica, al igual que implementar estrategias didácticas encaminadas a un mejor ejercicio en el aula.

Esta modalidad de trabajo de grado brinda a los estudiantes de pregrado (próximos a culminar sus estudios) la oportunidad de llevar a cabo una profundización y análisis teórico de problemas correspondientes a un tema de su interés (UIS, 2015, p. 61). En este caso específico la profundización se llevó a cabo en torno a la unidad didáctica como herramienta aplicada a una mejor praxis de los docentes en el área de lengua castellana.

1. Capítulo 1: Asignaturas cursadas

1.1 Lingüística aplicada II

La asignatura lingüística aplicada II (26754) hace parte del tercer nivel del programa de la *Maestría en Didáctica de la Lengua*. Cuenta con 3 créditos y una intensidad de 48 horas, distribuida en 4 fines de semana durante el viernes en la noche y el sábado en la mañana bajo la modalidad presencial. Este programa fue impartido por los docentes Giohanny Olave Arias, quien es Doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Educación por la Universidad Nacional de La Plata y magíster en Lingüística por la Universidad Tecnológica de Pereira; y Zulma Xiomara Rueda García, quien es Magíster en Estudios del Discurso: Comunicación, Sociedad y Aprendizaje. De acuerdo al programa el propósito general del curso es conducir una reflexión crítica sobre la experiencia pedagógica de los participantes, como aprendices y educadores de lengua extranjera, que vincule las condiciones generales de enseñanza con las decisiones específicas en el aula.

Las sesiones de esta asignatura se organizan de tal forma que el docente, mediante lapsos de clase magistral, da a conocer las diversas temáticas para la sesión. En medio de estos tiempos se pide a los estudiantes que resuelvan ejercicios tipo pregunta que les implica reflexionar acerca de su propia trayectoria lingüística y cómo están presentes los distintos factores gloto políticos en su vivencia lingüística. Estos ejercicios están encaminados para que alimenten el producto final de la asignatura: un escrito autoetnográfico. En las sesiones se alimentaba el proceso de escritura por medio de preguntas detonantes que llevaran al estudiante a cuestionar diversos aspectos de cómo ha vivido la lengua en su contexto particular.

El docente daba a conocer, previo a la sesión, una serie de lecturas que nutrirían el desarrollo de la clase y permitirían a los estudiantes contar con una base teórica para el desarrollo de la sesión. Las sesiones se realizaron los días viernes a partir de las 5 de la tarde y los sábados a partir de las 8 de la mañana. Al inicio el docente presenta los temas, se da la explicación de cada una de las temáticas y se acompañan de ejercicios de aplicación de carácter individual dada la naturaleza del producto final al que se le apuntó. Durante las sesiones se abordaron los siguientes temas:

- Planificación lingüística: origen, tipos y enfoques
- Política y politología lingüísticas
- Modelo gravitacional de las lenguas
- Sociolingüística crítica de la enseñanza de lenguas
- Políticas lingüísticas: enfoque glotopolítico
- Ideologías lingüísticas e ideogramas sobre las lenguas
- Instrumentos lingüísticos
- Dispositivos normativos sobre las lenguas
- Regulación y reguladores de la discursividad
- Pluralismo lingüístico y pluralidad política
- Interculturalidad en perspectiva lingüística
- Conflicto lingüístico y hegemonía discursiva
- Geopolíticas lingüísticas y bloques de poder
- Glotopolítica y enseñanza de lenguas
- Proyectos de bilingüismo en Latinoamérica
- Proyecto de bilingüismo en Colombia: enfoque glotopolítico
- El lenguaje como problema humano
- Repertorios lingüísticos y trayectorias vitales

- Aproximaciones etnográficas y autoetnográficas al problema del lenguaje
- Prácticas etnográficas y autoetnográficas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas
- Las trayectorias vitales como datos etnográficos/autoetnográficos
- Análisis narrativo y otros medios de reflexión lingüística, crítica y autocrítica
- Conexiones entre las prácticas narrativas autorreflexivas con las prácticas docentes en el aula de idiomas
- Del aula de idiomas a la contextualización social, política y cultural, análisis y posibilidades de transformación

1.2 Didáctica de la lengua II

La asignatura Didáctica de la lengua II (26752) hace parte del tercer nivel del programa de la *Maestría en Didáctica de la Lengua*. Cuenta con 4 créditos y una intensidad de 64 horas, distribuida en 4 fines de semana durante el viernes por la noche y el sábado por la mañana bajo la modalidad presencial. Este programa fue impartido por las docentes Edga Mireya Uribe Salamanca y María Angélica Arenas Paredes. Las sesiones se realizaron en inglés. De acuerdo al programa, el propósito general del curso es fundamentar teórica y críticamente los diseños y desarrollos de unidades didácticas para la mediación del aprendizaje de la lengua (materna o extranjera) según las expectativas del proceso educativo y en el marco de la complejidad del desarrollo de la competencia comunicativa con respecto de códigos específicos (lenguas); lo anterior con miras a que los maestrantes puedan desarrollar la comprensión de los fundamentos teóricos sobre la relación aprendizaje, cultura, lengua y diseños didácticos, implicar la complejidad de los procesos de interacción verbal y lecto-escriturales, su continuidad y su desarrollo en los diversos niveles de la organización del currículo, abordar la crítica reflexiva de los conceptos que delimitan las nociones de bilingüismo y de multiculturalidad y establecer las condiciones mínimas del diseño de

unidades didácticas para el aprendizaje de lengua, según las condiciones en que se realice el aprendizaje.

Las sesiones de esta asignatura se organizan de tal forma que la docente da a conocer las diversas temáticas para la sesión. En medio de las explicaciones les plantea a los estudiantes una serie de ejercicios que se desarrollan de forma grupal. En estos ejercicios deben aplicar los temas vistos al desarrollo de cada una de las partes que componen la secuencia didáctica que se determinó como producto para la asignatura. El desarrollo de estos ejercicios está acompañado por la docente quien monitorea su realización. Posteriormente se socializa y corrige. Durante las sesiones se abordaron los siguientes temas:

- Concepto de currículo - temas curriculares - transversalidad
- Resultados/objetivos del aprendizaje: Estructura SMART - taxonomía de Bloom
- Enfoques pedagógicos: Enfoque basado en tareas - Aprendizaje basado en proyectos - Aprendizaje basado en problemas - AICLE
- Evaluación: para el aprendizaje - del aprendizaje - basada en el juego
- Marcos de referencia - Estándares de competencia - Derechos básicos de aprendizaje
- Habilidades comunicativas - De lo receptivo a lo productivo

2. Capítulo 2: Actividades

2.1 Lingüística aplicada II

2.1.1 *Semana 1*

La primera sesión se llevó a cabo el día viernes 5 de agosto. El docente presentó el plan de trabajo para la asignatura. También dio a conocer que se tendría en cuenta un producto final; de ahí saldría la calificación obtenida para la asignatura. Se trataba de una autoetnografía en la cual se plasmaría la trayectoria lingüística de cada estudiante, relacionándolo con distintos aspectos lingüístico y glotopolíticos que se abordarían en las sesiones a lo largo de la asignatura. Dio a conocer que para las clases se debían realizar unas lecturas obligatorias, estas podrían complementarse con la bibliografía adicional dada por el docente.

Se inició hablando de la glotopolítica. Esta se define según Arnoux (2016) como el análisis de las intervenciones que realiza el lenguaje en el espacio público. Estas intervenciones tienden a establecer, reproducir o transformar un orden social. Además de gestionar la distribución social de la palabra pública. Por su parte, Guespin y Marcellesi (1986) la definen como aquella que da cuenta de un eje vertical que une el hecho normativo o antinormativo aparentemente más insignificante con los hechos de política de la lengua más sobresalientes. También da cuenta de un eje horizontal que abarca la noción de política de la lengua, referida a las decisiones que cambian las relaciones sociales. Estas son, desde lo lingüístico, decisiones de carácter glotopolítico. Es la aproximación que hace la sociedad hacia el lenguaje.

Por su parte, la glotopolítica de 1986 invita a replantear si las decisiones o preferencias lingüísticas son individuales o sociales deterministas (Dialéctica marxista). El estudio contemporáneo adopta una postura de mediación entre lo macro (sociedad) y lo micro (individuo). Allí se tiene un enfrentamiento entre la política versus lo político. Para ello el posestructuralismo plantea que lo político remite a lo institucional. Es decir, aquellas construcciones sociales y culturales a las cuales les hemos dado la función de regular lo político. Lo político (esencial, ontológico) es la tensión constitutiva de la alteridad conflictiva connatural a los individuos de una sociedad, lo naturalmente conflictivo. Aplicado al campo de estudio hace referencia al conflicto de la lengua. Conceptos como diglosia, bilingüismo o contacto lingüístico no contemplan el ámbito político del lenguaje; cuando en realidad son una consecuencia de un orden político, generalmente excluyente.

Para Arnoux (2000) la glotopolítica tiene 3 etapas en la reflexión del lenguaje:

- Etapa I: 1945 - 1970:
 - Planificación lingüística
 - Mundo bipolar
 - Descolonización
 - “Un estado, una nación, una lengua” - Axioma regulador/unificador de la lengua - Ideogema.
 - Bilingüismo armónico
- Etapa II: 1970 - 1980:
 - Lenguas minorizadas (aquella que tiene funciones restringidas).
 - Conflicto lingüístico
 - Normativización / normalización
- Etapa III: 1990 - actualidad (siglo XXI):

- Entidades supranacionales: Unión europea, Unasur, alianza del pacífico, ONU.
- Multilingüismo globalizado (disputa intelectual y práctica sobre los proyectos plurilingües).
- Plurilingüismo de consensos (políticas liberales de consenso que plantean un retorno al bilingüismo armónico).

Al abordar a Josep (2006) se encuentra que el lenguaje siempre hace muchas cosas al mismo tiempo. Lo anterior, incluye que los actos lingüísticos tienen siempre el potencial de ser interpretados políticamente dado el espacio en el que tienen lugar. Afirmamos que los actos lingüísticos siempre tienen el potencial de ser interpretado políticamente. Para ello resulta útil distinguir entre la estructura y el uso de la lengua.

Lo siguiente que abordó el docente fueron los conceptos de lengua y habla. Se encuentra que la lengua no es independiente del uso, ni la competencia independiente de la actuación. En sus *Escritos sobre Lingüística general*, Saussure (2004) plantea que existe una dualidad ya que la lengua solo se ha creado para el discurso (citado en Bruner, 2005, p. 46). Por su parte Rastier (2016) plantea que esta dualidad entre la lengua y el habla no se encuentra en debate, sino la jerarquía entre esas dos instancias. Se debe considerar la lengua desde el punto de vista del habla (p. 24).

Cameron (1995) plantea el concepto de higiene verbal como el impulso, deseo profiláctico de emitir juicios de valor sobre una u otra forma lingüística. Es un tipo de normatividad que trasciende el prescriptivismo, al justificar social y metadiscursivamente ciertas prácticas verbales en detrimento de otras. Denota la necesidad de corregir y reflexionar sobre el habla, es un impulso. De esta manera se regula la comunicación y se

promulga una normatividad que no es prescriptiva, sino que impregna y atraviesa los cuerpos. Cuando se corrige al otro, lo que se muestra son valores morales de órdenes sociales. Además, el individuo que higieniza o regula no es una autoridad, sino un par. Para estos pares, esas variaciones no nacen de una elección personal, sino de la ignorancia.

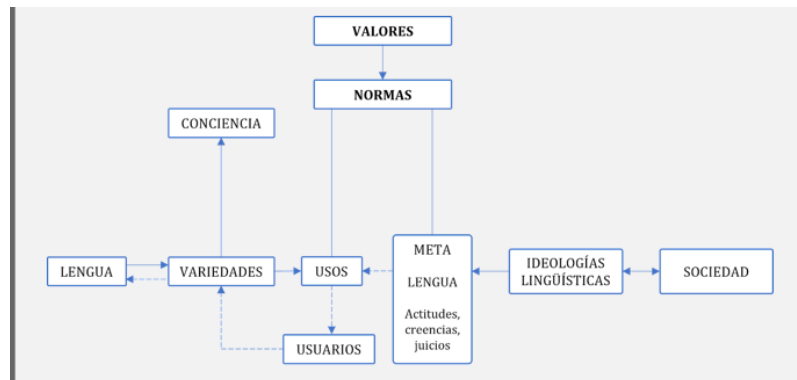
Esto hace parte de una ideología lingüística. Del Valle (2007a) la plantea como un sistema de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas (pp. 19-20). Es una articulación de las ideas entre sí. Están unidas con otra dimensión que no se refiere a lo lingüístico sino a lo social. Esta articulación es naturalizada, suele estar institucionalizada, es respaldada por la política. Además, Arnoux & Del Valle (2010) plantean que el discurso metalingüístico, bajo diferentes condiciones ideológicas y materiales, produce y modifica representaciones sociolingüísticas políticamente relevantes. Estas representaciones sociolingüísticas constituyen el lugar que ocupa la lengua en un grupo social.

Más adelante se abordó el concepto de elisión ideológica el cual se define como:

“the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible. Facts that are inconsistent with the ideological scheme either go unnoticed or get explained away” [el proceso en el cual la ideología, al simplificar el campo sociolingüístico, hace que o bien personas o bien actividades (o fenómenos sociolingüísticos) resulten invisibles. Los hechos que no son consistentes con el esquema ideológico no son percibidos o reciben una explicación naturalizadora] (Irvine y Gal, 2000, p. 38).

Figura 1

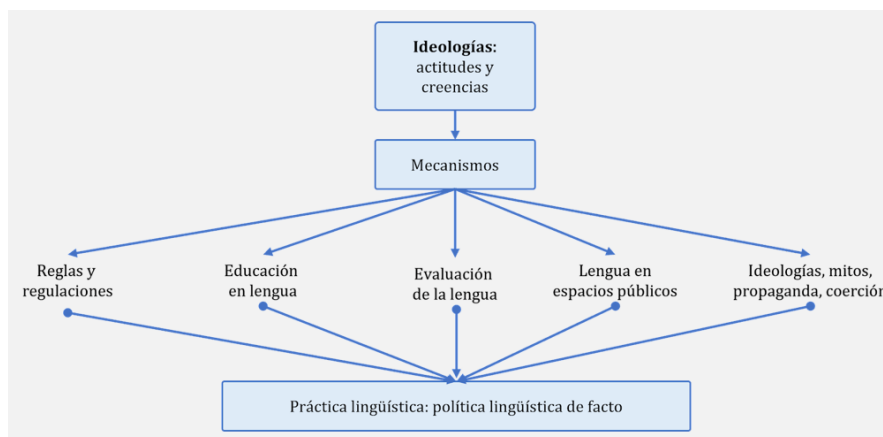
Valores



Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

Figura 2

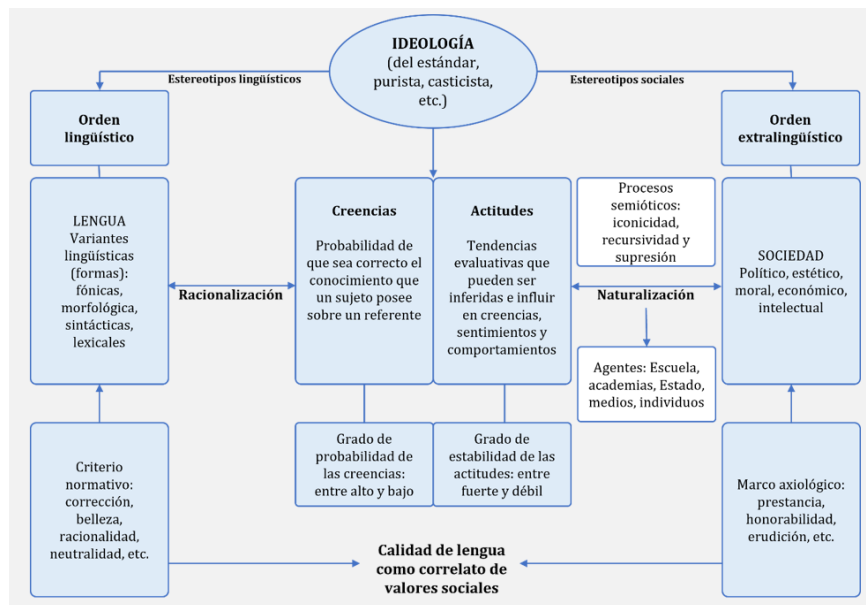
Esquema ideologías: actitudes y creencias



Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

Figura 3

Esquema ideología de los estándares



Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

El sábado 6 de agosto se abordó el concepto de estereotipo. Esta se definió como un modelo que propende a la homogeneización y que se reproduce a sí mismo, además, se clasifica en dos tipos: el lingüístico y el estereotipo social. El primero de ellos, el lingüístico, refiere a procesos de racionalización (argumentos racionales) y obedece a un sistema de creencias basado en la probabilidad de que sea correcto el conocimiento que un sujeto posee sobre un referente. También, remite al orden, el cual afecta las variantes y las formas fonéticas, morfológicas, sintácticas y lexicales; tiene en cuenta un criterio normativo que aboga por la corrección, la belleza, la racionalidad, la neutralidad, etc. El segundo de ellos, el estereotipo social, trata sobre el orden extralingüístico: sociedad, política, estética, moral, economía, intelectualidad. Se basa en un marco axiológico que opera bajo los conceptos de prestancia, honorabilidad, erudición, etc.; y acata a un proceso de naturalización, en otras palabras, aquello que no se pone en discusión. También, son actitudes o tendencias evaluativas que

pueden ser inferidas e influir en creencias, sentimientos y comportamientos; están respaldadas por agentes como la escuela, academias, Estado, medios e individuos.

Por otro lado, se abordó un nuevo concepto, la ideología, en la que se tiene en cuenta lo que propone Bommaert (2005):

La ideología es el sentido común, las percepciones normales que tenemos del mundo como sistema, las actividades naturalizadas que sirven como soporte a las relaciones sociales y estructuras y patrones de poder que refuerzan el sentido común. (p. 159; citado en Del valle, 2007b)

Esto refiere a que es un sistema de ideas que está materializado en la orientación de la acción y que influye en nuestras prácticas, es decir, para que se considere ideología debe orientar a la acción.

Seguidamente, el docente introdujo el concepto de ideologema, este se planteó desde la perspectiva de Angenot (1982) que lo define como un conjunto de máximas tópicas ligadas unas a otras según paradigmas (pp. 179-182). Estos actúan como principios reguladores que subyacen a los discursos sociales y ponen en evidencia que tiene presupuesto lo que se dice. El ideologema se hace explícito por medio del analista para denotar sobre qué se propone algo. De la misma forma, está ligado al concepto de régimen de normatividad propuesto por Del Valle (2014) que refiere a la inscripción de la norma en un espacio político, es decir, en un orden de poder y en un juego de distribución desigual de recursos, en este caso, lingüísticos. Se basa en la inclusión y la exclusión. Estas dinámicas tienen en cuenta que los procesos de creación de normas están sujetos a los procesos históricos, en los cuales se produce una confrontación de ideologías (Lagares, 2016).

Posteriormente, el docente habló sobre la planificación lingüística que "comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos" (Cooper, 1997, p. 60). Además, Cooper relaciona la planificación lingüística con el cambio social pues propone que hay que orientarla de tal forma que favorezca los fines que propendan el bienestar de la comunidad, manteniéndose en equilibrio con los demás elementos que componen el proyecto de educación lingüística. De la misma forma, la planificación lingüística se entiende como "the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community" [la actividad de preparar una ortografía, una gramática y un diccionario normativo para orientar a escritores y hablantes en una comunidad de habla no homogéneas] (Haugen, 1959, p. 8).

2.1.2 Semana 2

El viernes 12 de agosto se abordó lo referente a política lingüística. Esta es la intervención destinada a una o varias lenguas y sus modos de interacción. Intervenir una lengua significa ejercer acciones sobre ella. Las políticas lingüísticas no se refieren únicamente a las leyes que existen sobre las lenguas, así como la política no se reduce al ámbito legislativo (aunque, por supuesto, lo incluye). Bagno (2017) fórmula que incluso la ausencia de una política lingüística explícita también constituye una política lingüística. Las ideologías lingüísticas no discriminan entre usuarios y no usuarios. Existen varios tipos de políticas lingüísticas

- Políticas lingüísticas In Vitro: reglamentación oficial desde organismos oficiales o supranacionales.

- Políticas lingüísticas In Vivo: la forma como la gente resuelve los problemas de comunicación con que se enfrenta cotidianamente.

Calvet (1995) formula que al contrario de la gestión in vivo, en la cual el cambio se difunde en la práctica de los hablantes por la vía de un consenso que todavía no ha sido estudiado en detalle, la gestión in vitro debe imponerse a los hablantes, para lo cual el estado dispone esencialmente de la ley (p.30).

Figura 4

Tipos de políticas lingüísticas

Origen y aplicación	<i>De arriba hacia abajo</i> Políticas a nivel macro, desarrolladas por gobernantes o autoridades públicas.	<i>De abajo hacia arriba</i> Políticas a nivel micro, generadas por y para las comunidades receptoras.
Medios y metas	<i>Agenda abierta</i> Regulaciones expresadas abiertamente en textos políticos escritos y orales.	<i>Agenda encubierta</i> Políticas ocultas intencionalmente en el nivel macro (colusorio) y micro (subversivo)
Documentación	<i>Explícita</i> Políticas documentadas oficialmente en textos orales o escritos.	<i>Implícita</i> Políticas sin textos oficial o a pesar de ellos.
En ley y en práctica	<i>Concerniente a la ley</i> Legislación oficial escrita de políticas lingüísticas.	<i>Concerniente al hecho</i> Políticas puestas en práctica, producidas localmente sin políticas <i>de jure</i> , a pesar o en contra de ellas.

Cassels, 2013

Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

Figura 5

Políticas lingüísticas por orientación

Orientación	Características
Promoción	Asignación de recursos para apoyar el uso oficial de lenguas minorizadas.
Conveniencia	Promoción débil, para expandir el uso de lenguas minorizadas, normalmente con planes a corto plazo.
Tolerancia	Aceptación de la presencia de lenguas minorizadas, sin intervención estatal directa en la vida de sus comunidades.
Restricción	Prohibiciones legales sobre el uso de lenguas minorizadas.
Nula	Ausencia significativa de políticas de reconocimiento de lenguas minorizadas o de sus variedades.
Represión	Esfuerzo activo por erradicar las lenguas minorizadas.

Wiley, 2002

Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

El sábado 13 de agosto se abordó el pluralismo lingüístico y la pluralidad política. El pluralismo es la base de un conjunto amplio de políticas públicas que han dominado el ámbito internacional a partir de la consolidación de los procesos de globalización y del proyecto neoliberal desde finales del siglo XX, en cabeza de las instituciones internacionales. La presión de estas instituciones, especialmente las económicas y financieras, sobre los estados es clara: no adherirse a sus políticas equivale a no recibir recursos y ayudas indispensables para el funcionamiento interno. Radicalizar la democracia implica ofrecer instituciones sociales y políticas que permitan el conflicto y la diferencia. Cuando el otro es construido como enemigo la visión es de exterminio (físico o de ideas). Un mundo de exterminio es un mundo sin política. Es por ello que las sociedades plurales convierten enemigos en adversarios. El adversario debe existir y garantizar que no se eliminen. La condición de adversidad es la condición de alteridad.

Por lo anterior, el plurilingüismo se presenta como una política pública requerida para la compensación de regímenes históricos de exclusión y discriminación. El plurilingüismo,

así, presupone la pluralidad como principio rector y regulador. La pluralidad sería descriptiva y particularizante, mientras que el pluralismo lingüístico apunta a lo regulativo universal. Se propone el plurilingüismo como una alternativa vinculante que propende por salvaguardar la diversidad de los procesos de desaparición.

Después de abordar las temáticas el docente propone un proceso de reflexión. En este se deben aplicar los contenidos vistos con miras a responder la pregunta ¿Por qué, al mismo tiempo que la globalización impulsa el uso de las lenguas hegemónicas, se declara defensora acérrima del plurilingüismo? Posteriormente los estudiantes comparten los resultados de sus reflexiones. El docente orienta la actividad complementando las intervenciones y clarificando o corrigiendo conceptos.

Posterior a la actividad, se continuó abordando el concepto de políticas lingüísticas. Se dijo que las políticas lingüísticas dependen de la orientación geopolítica e ideológica de los proyectos gubernamentales de turno. De esta forma, los proyectos de integración regional que activan una memoria larga (latinoamericana) pueden involucrar y sustentarse en bloques glotopolíticos. Estos bloques entrarán a competir con otros en la distribución mundial de los recursos (lingüísticos y no lingüísticos). Lo anterior conlleva a la imposición de algunas lenguas sobre otras, creando lo que se denomina estratificación lingüística (García y García, 2012). También aparece el concepto de bilingüismo elitista (de Mejía, 2007) que implica que un individuo no puede ser de cierta élite si no se aprende una lengua particular.

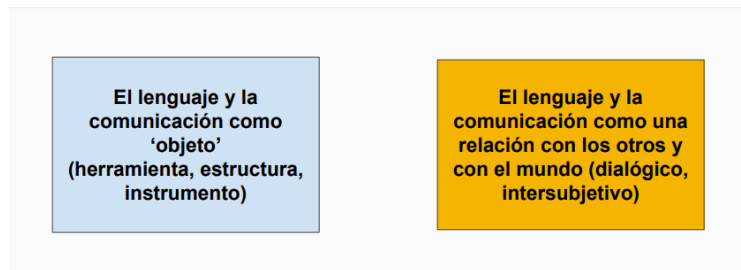
Para finalizar la sesión, en las últimas dos horas se propuso una actividad tipo plenaria. Esta se realizó en grupos integrados por tres estudiantes. Cada grupo contaba con una hora para responder las preguntas planteadas. A la hora siguiente se socializaron y

discutieron, para, luego, llegar a respuestas comunes frente a cada cuestionamiento (Anexo A).

2.1.3 Semana 3

El viernes 29 de agosto se abordó la problematización del lenguaje y la comunicación con una nueva docente que orientó la segunda parte de la asignatura. Se dijo que el lenguaje y la comunicación son un problema que atañe diversas disciplinas más allá de la lingüística. Se deben abordar las estructuras macro y el individuo, pues son los individuos quienes con sus acciones sostienen o rompen esas estructuras. La lengua y la comunicación no pueden ser objetos neutros de estudio. Posestructuralismo, relaciones dialécticas entre los estudios, dos posiciones contrarias pueden enfrentarse, tener una parte de la verdad a pesar de ser contraria.

Después se propuso un ejercicio de reflexión crítica. En él se debía realizar un escrito en torno a la pregunta ¿cómo entendemos que el lenguaje y la comunicación sean un problema? Posteriormente, cada uno de los estudiantes compartió su reflexión. Estas estuvieron relacionadas con aspectos estructurales e identitarios de las lenguas. También, la regulación que se produce frente a la misma y la problematización del concepto de diversidad frente al lenguaje. Puesto que, como afirma Hymes (2004), aunque se viva cerca, se hable la misma lengua y se tenga el mismo origen étnico, la diferencia de experiencias puede llevar a malinterpretar los significados, los términos y el mundo de otra comunidad. Se muestra una perspectiva del lenguaje en la que el discurso puede convertirse en un lugar de diferencias sociales significativas. De esta forma, el lenguaje y la comunicación se constituyen como una relación con los otros y con el mundo (dialógico, intersubjetivo).

Figura 6*El lenguaje y la comunicación*

Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

Al analizar la lengua en la sociedad, hay que centrarse en lo que el uso de la lengua significa para sus usuarios. Debemos ser conscientes de que la lengua funciona de forma diferente en los distintos entornos y de que, para entender cómo funciona la lengua, necesitamos contextualizarla adecuadamente, establecer las relaciones entre el uso de la lengua y los fines concretos para los que se utiliza y las condiciones en las que se utiliza. La unidad de análisis no es una "lengua" abstracta, sino las formas reales y densamente contextualizadas en las que se produce la lengua en la sociedad. Los usuarios de la lengua tienen repertorios que contienen diferentes conjuntos de variedades, y estos repertorios son el material con el que entablan la comunicación; determinarán lo que las personas pueden hacer con la lengua. Se conciben los acontecimientos comunicativos como influidos, en última instancia, por la estructura del sistema mundial

El sujeto navega en medio de una comunidad y una organización social, ellos proponen cómo evoluciona esa organización social. El interés es cómo funciona el lenguaje en unas condiciones dadas para comprender la relación entre lo que yo hago con el lenguaje y las funciones y acciones sociales que yo debo cumplir. Por lo anterior, el lenguaje está

densamente contextualizado. Además, los lenguajes tienen repertorios que contienen distintas variedades. Entonces se tiene que los eventos comunicativos están muy influenciados por la estructura mundial.

Históricamente, en Occidente se ha respondido a la diversidad lingüística con la unificación. La unificación pretende encontrar puntos comunes que expliquen la unidad de las lenguas a partir de bases de estructura universal. Sin embargo, la "solución" a la diversidad se ha topado con dificultades y relaciones (y semejanzas) dentro de las lenguas, trazando diferentes procesos históricos y la propia realización de la lengua a través de sus hablantes, quienes, en contra de la clasificación lingüística, pueden reconocer "su" lengua como una filiación que les sitúa dentro de una comunidad más o menos definida.

Al hablar de lenguaje se debe tener en cuenta que el lenguaje no tiene una definición universal. Por lo tanto, el lenguaje no es una categoría universal (Makoni and Pennycook, 2012). La comunicación es multidireccional, interactiva, participativa. Un proceso de ajuste mutuo. Por lo anterior, la mayoría de las organizaciones de la lengua (lo que es y lo que no es), así como otras categorías metalingüísticas, deben entenderse como una invención. La "creación" de estas categorías tiene lugar a varios niveles: se producen en procesos de agrupación y categorización que se alinean con los aspectos relacionados con el territorio y la etnicidad. La lengua es un proceso social de unificación.

Frente a este proceso social de unificación, la educación le da una experiencia lingüística al estudiante que le permite estar dentro de trayectorias lingüísticas deseadas. De esta forma él cumple con los elementos que le permiten participar en su comunidad de habla. Así se evidencian las diversidades de los grupos humanos, al igual que las acciones en que

puedo y tengo permitido participar y las acciones en las que puedo ganar un lugar en esa comunidad. Los procesos de la lengua son también culturales y dan acceso a espacios ritualizados. permiten acceder a formas específicas del lenguaje.

Respecto a las comunidades de habla, Blommaert (2013) postula:

- Las comunidades de habla surgen siempre que las personas reconocen como significativos los recursos comunicativos desplegados por los demás.
- En consecuencia, hay más comunidades de habla que hablantes, porque todos estamos incluidos en un amplio abanico de comunidades de habla: en casa, entre amigos, en el vecindario, en clubes de afición, en entornos profesionales, en contextos administrativos, como público de los medios de comunicación, etcétera.
- Ocupamos distintas posiciones en estos diferentes ámbitos sociales: somos miembros "mayores" y "expertos" de nuestras familias, pero podemos ser miembros "jóvenes" y "aprendices" de comunidades profesionales, grupos de aficiones, etc.
- Las distintas comunidades de las que somos miembros no son del mismo orden, son escalares.
- Desplegamos determinados recursos sólo a determinados niveles de escala. Un académico no anglófono, por ejemplo, cambiará al inglés en cuanto entre en la escala de la comunicación académica global, y volverá a cambiar en cuanto abandone este ámbito.
- La continua presencia y disponibilidad de comunidades múltiples y escalares garantiza que el entorno social real de todo el mundo sea en todo momento policéntrico: siempre operamos en situaciones complejas y potencialmente multiescalares, en las que una expresión íntima perfectamente apropiada para la

esposa de uno puede ser entendida como una obscenidad por las audiencias que la escuchan.

- Los miembros de las comunidades de habla son siempre plurales, estratificados, selectivos y dinámicos. La pertenencia "plena" será rara, mientras que la mayoría de las formas de pertenencia serán "por grado". Como ya se ha dicho: la diversidad lingüística, sociolingüística y sociocultural forma parte de un sistema social, y la complejidad de una se reflejará en la complejidad de la otra.

El sábado 20 de agosto se continuó con los contenidos de la asignatura. Se inició hablando de que el contexto adopta diversas formas y opera a varios niveles, desde el infinitamente pequeño al infinitamente grande. Lo infinitamente pequeño sería el hecho de que cada frase producida por las personas se produce en un entorno único de frases precedentes y posteriores, y en consecuencia deriva parte de su significado de esas otras frases. Lo infinitamente pequeño también puede ser que un solo sonido se convierta en algo muy significativo: "sí" pronunciado con una entonación descendente es declarativo y afirmativo; pronunciado con una entonación ascendente se convierte en una pregunta o en una expresión de asombro o incredulidad. Lo infinitamente grande sería el nivel de los universales de la comunicación humana y de las sociedades humanas -- el hecho de que la humanidad está dividida en mujeres y hombres, jóvenes y viejos, etcétera. Entre ambos extremos se extiende un mundo de fenómenos diferentes, que operan en todos los niveles de la sociedad y a través de las sociedades, desde el nivel del individuo hasta el nivel del sistema mundial.

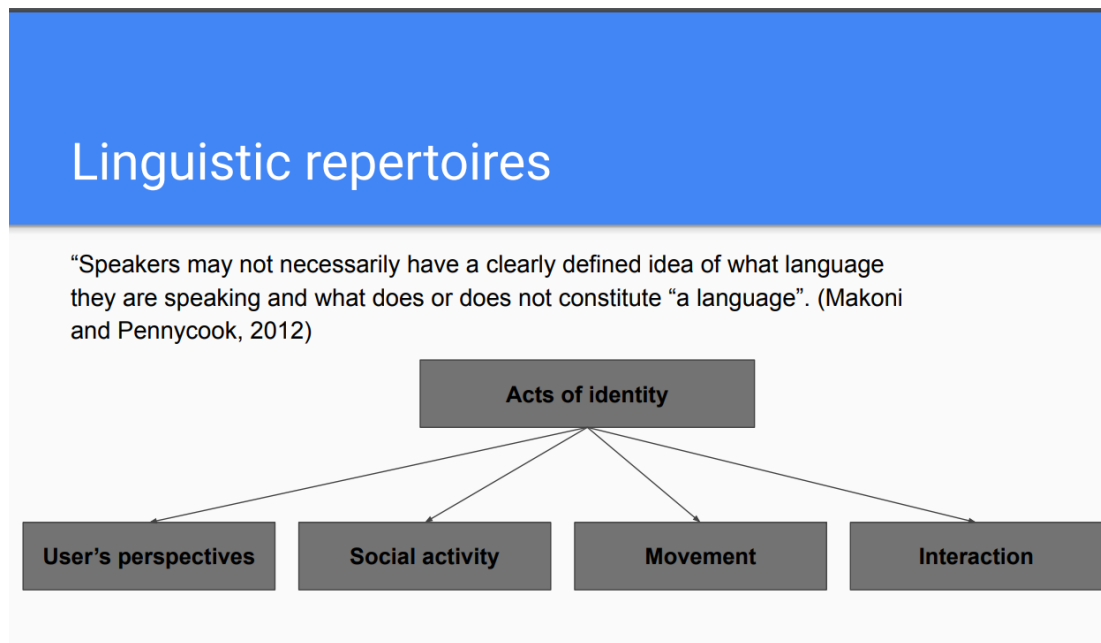
Después se empezó a abordar el tema de repertorio lingüístico. El término nace de la sociolingüística al empezar a pensar en los sujetos. La cuestión hace referencia a cómo la

variación lingüística puede servir para construir la pertenencia o la diferencia y, sobre todo, cómo tales construcciones pueden ser experimentadas por los hablantes como exclusiones o inclusiones debidas a la lengua. Se habló sobre el concepto de heteroglosia y se propone abordar el de comunidad de habla. Se dice que esta no es cerrada y perfilada, sino que está basada en la interacción regular y las prácticas compartidas. También se habló de la indexicalidad como referenciación de los sujetos en el discurso. La construcción del sujeto o los demás por medio de la palabra.

En las comunidades de habla se observan variaciones y estas nos permiten comprender que la comunidad de habla es un espacio de comunicación lingüística y comunicativa. Mis roles y posibilidades de acción están escalonadas a que tanto yo puedo acceder al discurso y cómo por el manejo del código lingüístico yo puedo hacer actos de identidad en los espacios de participación. Esto se evidencia por medio de las trayectorias que tienen las personas. El ser humano usa la lengua para lograr una interacción con los otros y con el mundo. Los repertorios lingüísticos están ligados a las dimensiones corporales y las dimensiones emocionales.

Figura 7.

Repertorio lingüístico



Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

2.1.4 Semana 4

Las últimas sesiones de clase se desarrollaron el viernes 26 y el sábado 27 de agosto. Para ellas la docente pidió que llevaran el borrador de lo que sería la autoetnografía para entregar como producto final del curso. Se inició hablando de las trayectorias vitales como datos etnográficos o autoetnográficos. Estos serían sujetos de análisis narrativo y otros medios de reflexión crítica, autocrítica y lingüística. Esto permitiría a los estudiantes de la maestría encontrar conexiones entre las prácticas narrativas autorreflexivas y la práctica docente en el aula; así mismo, llevar los elementos presentes en el aula a una contextualización social, política y cultural. Lo anterior con miras a las posibilidades de transformación que podría realizar el docente en el aula.

Posteriormente, se abordó el concepto de indexicalidad, estos los significados implícitos que no se dicen explícitamente, pero que se expresan en las distintas formas de enunciación. El orden indexical se refiere a las direcciones supuestas de los acontecimientos comunicativos y de los papeles sociales asumidos en ellos. Están sometidos a aspectos de movilidad. Esto se reflexionó en contraposición con la lectura sobre la autoetnografía de Canagarajah, la cual constituía la base de lectura para la clase.

Después la docente propuso dos actividades. En la primera de ella se debía generar una discusión alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué implica el concepto de voz para la educación en lengua(s)? ¿Qué lugar el concepto de voz puede tomar en la formación docente del educador en lengua(s)? ¿Y en la instrucción? ¿Qué tensiones (divergencias y convergencias) puede presentar el concepto de ‘voz’ para los educadores en lengua? Todos los estudiantes realizaron sus intervenciones respecto a esto. Se ahondó en cómo se reflejan los distintos aspectos señalados según lo vivido en su práctica docente. Para finalizar las sesiones concernientes a la asignatura la docente fijó la fecha límite de la entrega de la autoetnografía. Resolvió dudas y destinó el resto de la sesión a realizar revisión, retroalimentación y asesorías de los borradores de autoetnografía traídos por los estudiantes.

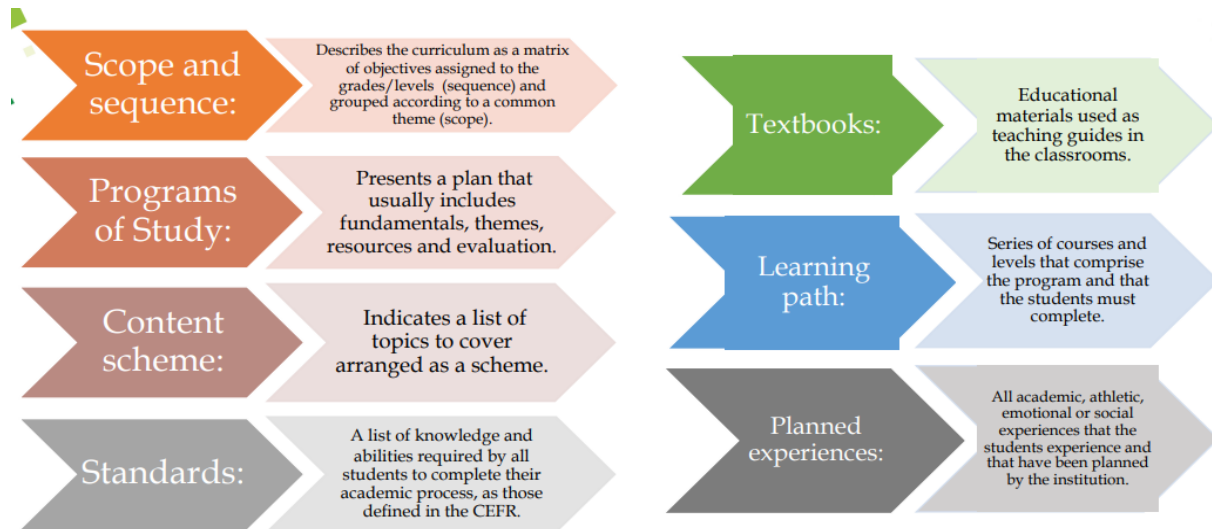
2.2 Didáctica de la lengua

2.2.1 Semana 1

La primera sesión de la asignatura se llevó a cabo el día viernes 7 de octubre. Al iniciar la docente explicó cómo se llevaría la asignatura: bajo modalidad presencial, con quiz, trabajo en clase y una unidad didáctica como producto final. La docente inicia con una actividad de lluvia de ideas respecto al tema de currículo. Posteriormente se define que el

currículo es un término sujeto a muchas interpretaciones; tales definiciones están ligadas a decisiones ideológicas. Se da a conocer múltiples aspectos concernientes a qué compone el currículo. Se aborda el qué se debería incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso del inglés. También se cuestiona sobre el cómo, cuándo y qué evaluar durante ese proceso de enseñanza con miras al mejoramiento en la praxis docente y en el aprendizaje del estudiante. Para ello, la docente plantea una actividad en *Padlet* en la cual los estudiantes debían abordar estos cuestionamientos. De allí se establece que estos componentes se configuran en un marco curricular con relaciones a nivel macro, meso y micro. Estas relaciones pueden incluir los siguientes elementos:

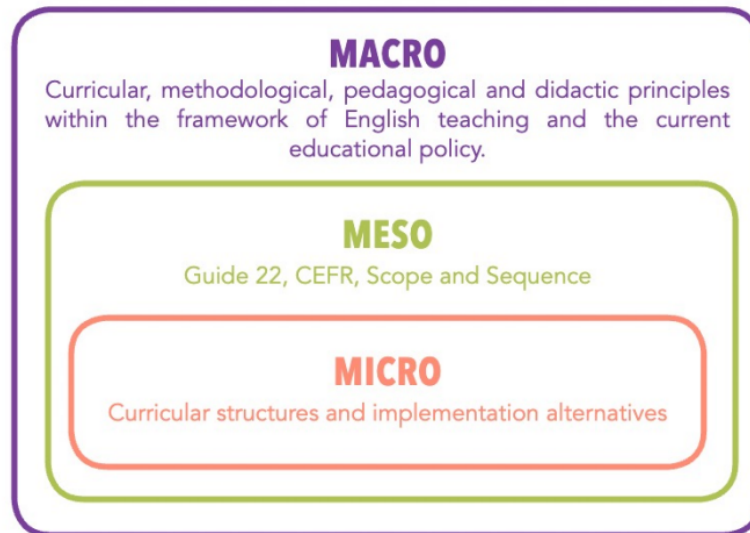
- Alcance y secuencia: Describe el plan de estudios como una matriz de objetivos asignados a los grados/niveles (secuencia) y agrupados según un tema común tema común (ámbito de aplicación).
- Programas de estudio: Presenta un plan que suele incluir fundamentos, temas, recursos y evaluación.
- Contenido esquema: Indica una lista de temas a tratar organizados en forma de esquema.
- Estándares: Una lista de conocimientos y habilidades requeridas por todos los estudiantes para completar su proceso académico, tal y como están definidos en el MCER.
- Libros de texto: Material didáctico utilizado como guía de enseñanza en las aulas.
- Ruta de aprendizaje: Serie de cursos y niveles que componen el programa y que los estudiantes deben completar.
- Plan de experiencias: Todas las experiencias académicas, deportivas emocionales o sociales que los estudiantes experimentan y que han sido planificadas por la institución.

Figura 8.*Componentes del marco curricular*

Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

Para la definición planteada de currículo se debe tener en cuenta qué elementos incluye cada uno de estos niveles. En el nivel macro curricular se encuentran los principios curriculares pedagógicos y didácticos en el marco de la enseñanza del inglés y las políticas educativas. En el nivel meso curricular se encuentra la guía 22, CEFR y el alcance y la secuencia de acuerdo con el nivel del estudiante. Finalmente, en el nivel micro curricular se encuentran las estructuras curriculares y las alternativas de aplicación.

Figura 9.*Niveles curriculares*



Nota. Esta figura es una captura de pantalla tomada de recursos visuales que se presentaron en la clase.

Posteriormente la docente plantea un ejercicio de carácter individual en el que los estudiantes deben indagar por los niveles curriculares en relación con las secuencias didácticas que se están elaborando.

El sábado 8 de octubre se explicó el tema de los enfoques curriculares. Estos se definieron según Marsh y Willis (2007) como diferentes formas de pensar sobre el currículo y de conectar el pensamiento con la práctica, tanto si las numerosas creencias e ideas que constituyen cualquier enfoque curricular particular se hacen explícitas como si permanecen implícitas. En el campo de la educación se han establecido tres paradigmas principales relacionados con el enfoque curricular:

Conductista: todo debe ser observable: metas, objetivos, actividades. Fundamentado en principios científicos, por lo que los procedimientos llevan a los alumnos a hacer lo que las normas, tareas, trabajos les piden que hagan.

Cognitiva: interacción con el entorno, centrada principalmente en el desarrollo intelectual.

Contextual o ecológica: relación de los actores y sus contextos. La realidad se entiende como algo dinámico en el ámbito de la interacción social tanto dentro como fuera del aula.

La docente propone una actividad en la cual se deben reflejar estos paradigmas en nuestra unidad didáctica. De esta forma se debe establecer el paradigma conductual relacionado con medir el nivel de incidencia, el paradigma cognitivo que refiere a la ideología subyacente en las políticas educativas y las prácticas locales, y el paradigma ecológico materializado en las relaciones sociales presentes en las distintas zonas (rurales, urbanas, etc.).

En un segundo momento se abordan los temas curriculares. Estos se relacionan con la transversalidad, concebida como la construcción de diálogos entre disciplinas determinadas en los diferentes cursos de forma holística. Al fomentar la transversalidad se promueve un abordaje multidisciplinar de los problemas sociales, éticos y morales presentes en el contexto, y se vincula de manera dinámica el contexto escolar, familiar y sociocultural a la comprensión de estos dilemas. Se debe diferenciar la transversalidad (enseñar lengua con algunos elementos de otros campos, el contenido es una excusa para la lengua) del AICLE (enseñar contenido y lengua al mismo tiempo, son dos pilares igualmente implementados) y del EMI (programa alternativo para acceder a contenidos, ej: cursar un programa en una universidad alemana, pero en inglés). Posteriormente, se abordó la definición de diversidad y de equidad.

Al abordar los resultados del aprendizaje se encuentra que se utilizan para:

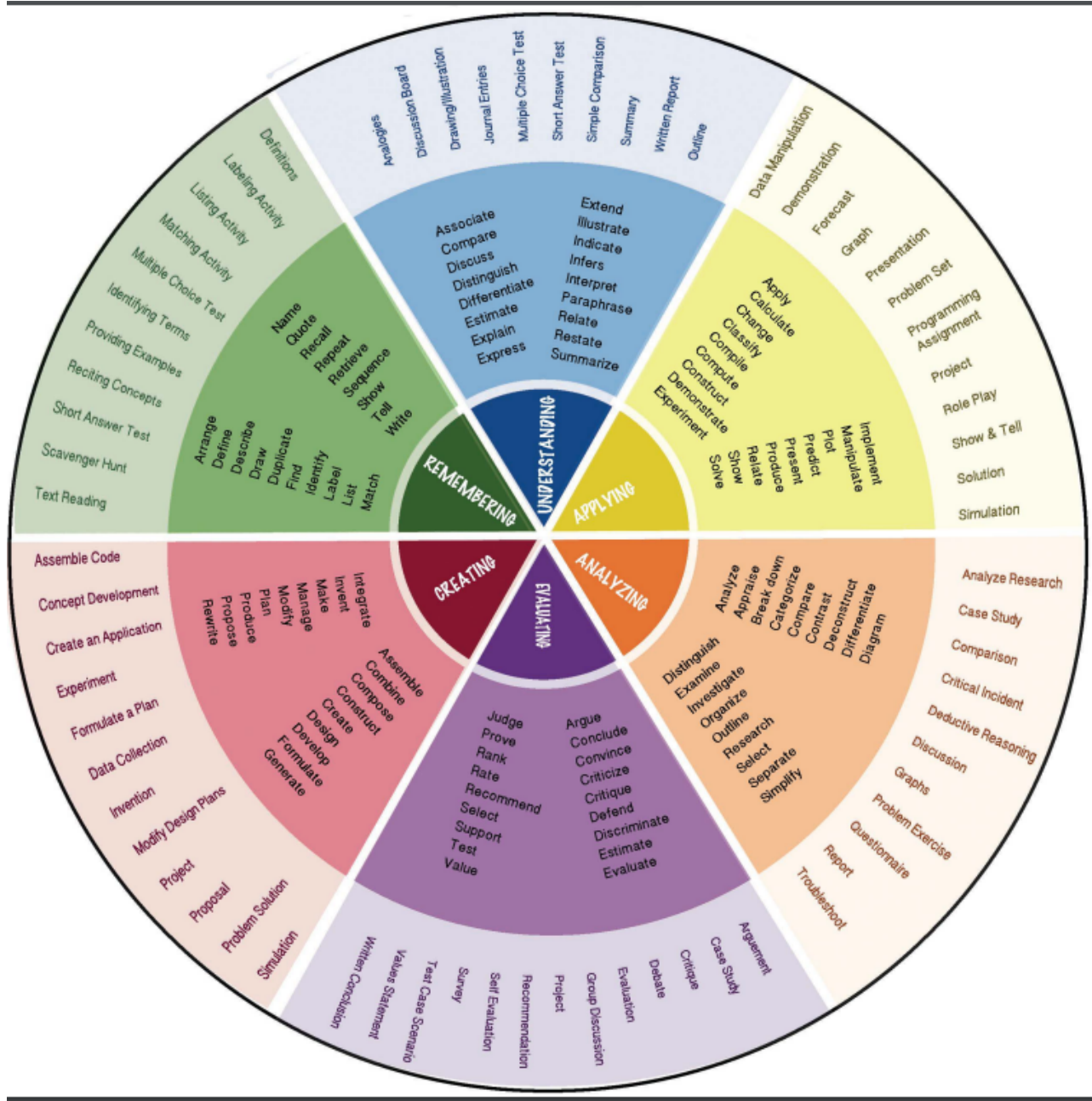
- Identificar los resultados deseados de la experiencia de aprendizaje.
- Describir a los alumnos lo que se espera de ellos.

- Planificar estrategias de enseñanza, materiales y evaluaciones adecuados.
- Aprender del plan de estudios y realizar cambios en él para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluar cómo los resultados de un solo curso se alinean con resultados más amplios para todo un programa.

También se encuentra la taxonomía de Bloom. Esta indica diferentes niveles que corresponden a habilidades de pensamiento. Se encuentran divididas en dos. Por un lado, tenemos los determinados HOTS que se determinan como habilidades de pensamiento de orden superior. Allí se encuentran las analizar, evaluar y crear. Por otro lado, se tienen los LOTS o habilidades de pensamiento inferior. Allí se encuentran recordar, comprender y aplicar.

Figura 10

Taxonomía de Bloom



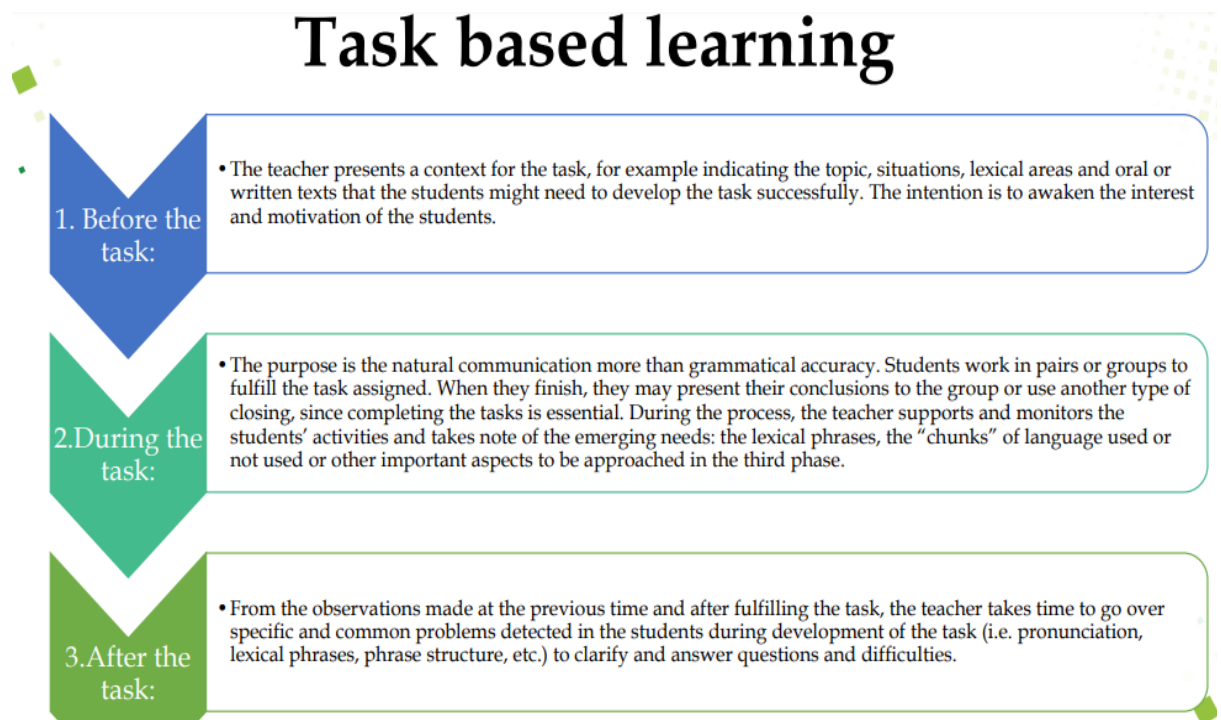
Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

2.2.2 Semana 2

El viernes 21 de octubre se inició la sesión abordando los enfoques metodológicos para el diseño curricular. Se habló de la importancia de conocer el rol que desempeña tanto el docente como el estudiante en el aula. Lo anterior con miras a una correcta selección del enfoque metodológico que se elegirá para afrontar la asignatura. El primero de ellos fue el aprendizaje basado en tareas. Este enfoque se basa en el desarrollo de tareas que ofrecen una variedad de actividades comunicativas que favorecen el uso del inglés para comunicar ideas.

Figura 11

Momentos del aprendizaje basado en tareas



Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

Después de ello la docente da a conocer varios ejemplos de cómo se emplea este enfoque. A la par resuelve la duda de los estudiantes frente a lo expuesto. Al finalizar la

sesión, propone una actividad en la cual los estudiantes deben reflexionar sobre las siguientes preguntas:

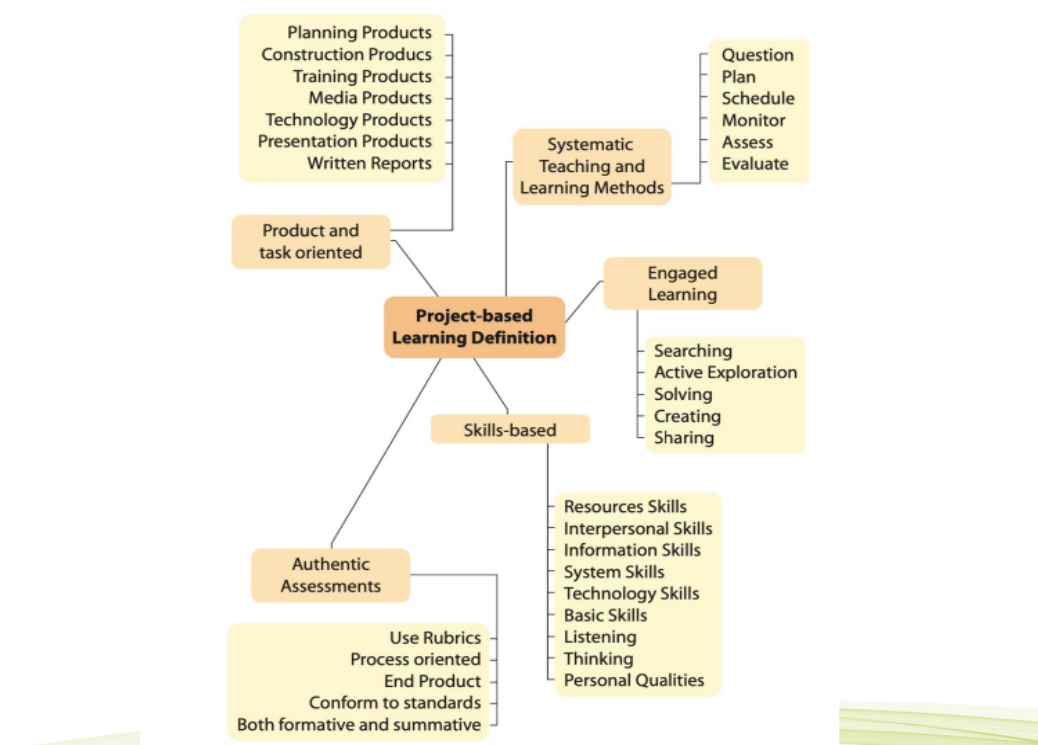
- ¿Está incluyendo el enfoque aprendizaje basado en tareas para su diseño de unidades didácticas?
- ¿Cómo podrías aplicar el enfoque aprendizaje basado en tareas a una de las actividades de tu intervención pedagógica?

El sábado 22 de octubre se habló sobre el aprendizaje basado en proyectos. Es un modelo de actividad en el aula que se aleja de las prácticas habituales de clases cortas, aisladas y centradas en el profesor. Las actividades de aprendizaje del PBL son a largo plazo, interdisciplinarias, centradas en el alumno e integradas en cuestiones y prácticas del mundo real. Es un método que fomenta las tareas abstractas e intelectuales para explorar cuestiones complejas. Fomenta la comprensión, que es el verdadero conocimiento. En el aprendizaje basado en proyectos los alumnos exploran, emiten juicios, interpretan y sintetizan la información de manera significativa. Posteriormente, se mostró en el aula algunos ejemplos de la aplicación de este enfoque.

Figura 12

Aprendizaje basado en proyectos

Project-based Learning



Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

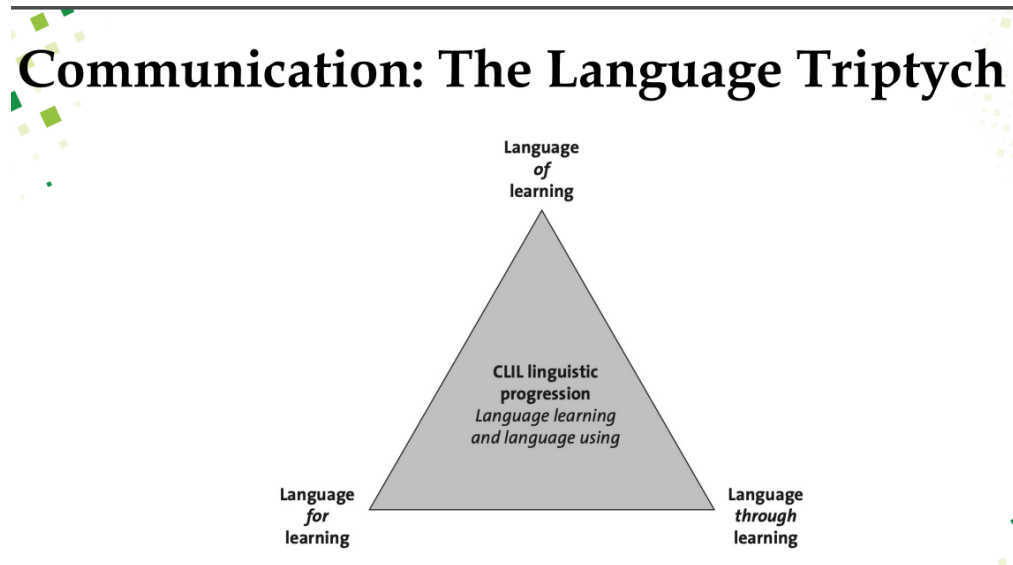
Para que el proyecto tenga éxito se deben tener en cuentas las siguientes claves: la exposición del trabajo realizado, la elaboración de múltiples borradores antes de llegar al producto final y la crítica. El docente debe activar los conocimientos previos del estudiante. Posteriormente, debe dar a conocer el proyecto que se realizará y explicar qué cosas contiene el proyecto (actividades, tareas, productos, etc). A la par se debe monitorear el trabajo de los estudiantes y apoyarlos para la superación de las diferentes situaciones que requieran la intervención del docente respecto a la construcción e implementación del conocimiento.

Posteriormente, se abordó el enfoque del aprendizaje integrado de contenidos e idiomas. En él los estudiantes aprenden las asignaturas escolares en una lengua específica. Aprenden la lengua que necesitan para estudiar al mismo tiempo que aprenden los contenidos propios de la asignatura. A largo plazo, los alumnos aprenden tanto el contenido como la

nueva lengua. De esta forma la lengua constituye un vehículo para la adquisición de conocimientos.

Figura 13

Tríptico del lenguaje



Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

Lo siguiente en abordarse fue el enfoque del aprendizaje basado en problemas. La enseñanza y el aprendizaje basados en problemas se centran principalmente en el alumno y en su capacidad para aplicar los conocimientos que posee y que adquiere en la resolución de problemas. Estos suelen ser similares a aquellos que encuentra en su cotidianidad (Barrows, 1986). A través de este enfoque, los alumnos utilizan el lenguaje cuando actúan, interactúan y se comunican. De esta forma deben usar el lenguaje como una herramienta que les permita afrontar el problema propuesto. La importancia de este enfoque se encuentra en el uso de la lengua extranjera como instrumento mediador o articulador para resolver un problema, a la vez que se desarrollan las habilidades comunicativas, que representan el objetivo principal.

La resolución de problemas se centra en el alumno que, investigando el problema propuesto, integra la teoría y la práctica, aplica los conocimientos propios y los recién adquiridos, y desarrolla habilidades para enfrentarse a los diferentes obstáculos. La pregunta, o problema, generalmente, no requiere haber planificado previamente las actividades. Para ello es necesario el compromiso de los profesores para facilitar y guiar el proceso, promover la autonomía, la flexibilidad en la investigación y permitir que los alumnos tomen sus propias decisiones. De esta forma el estudiante puede concretar el aprendizaje reconstruyendo su conocimiento al integrar la nueva información. Lo anterior se realiza con el objetivo de que el estudiante concrete saberes que les permita resolver determinadas situaciones que se les presenten y que requieran de su empleo. La capacidad de resolver problemas favorece el desarrollo de habilidades de aprendizaje social y cooperación, que junto con la capacidad de comunicación y negociación son consideradas habilidades del siglo XXI.

Finalmente, la docente resuelve dudas respecto a las características que componen este enfoque. Se propone una actividad de reflexión como cierre de la sesión. La docente pide a los estudiantes que identifiquen cuáles son los enfoques pedagógicos implícitos en el diseño de la unidad didáctica que se entregará al final del curso. Es a partir de esta actividad que surge la propuesta de profundizar en el tema de la unidad didáctica como herramienta para el docente. A partir de ello, se desarrollará en el capítulo 3 el ejercicio de aplicación y profundización de lo aprendido.

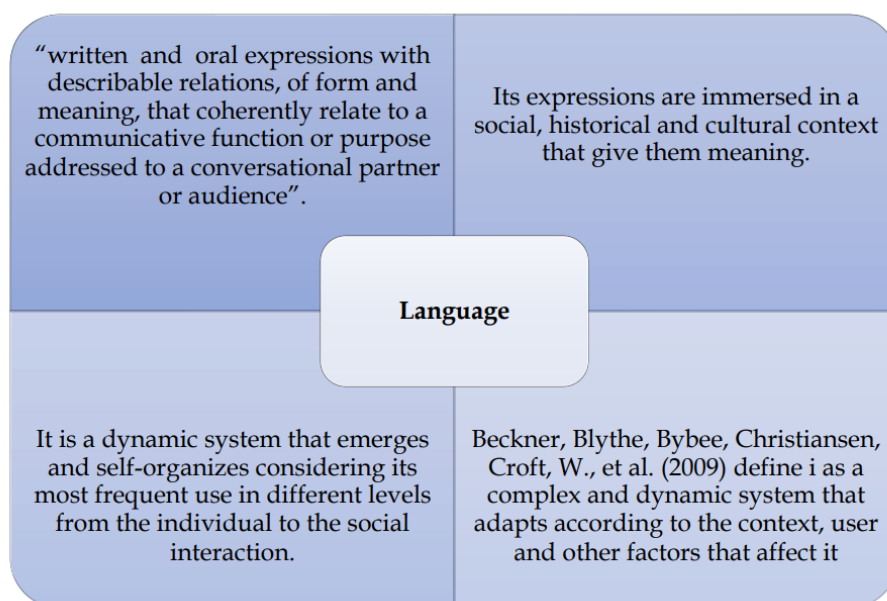
2.2.3 Semana 3

El viernes 28 y sábado 29 de octubre se abordó las definiciones de lenguaje. Se formula que toda propuesta curricular en el área de lenguas extranjeras necesita establecer una visión del lenguaje que sustente dicha construcción. Con base en la definición que se

adopte se genera la propuesta de enseñanza encaminada a afirmar este concepto rector frente a la lengua y el lenguaje. Además, la lengua tiene una función social y debe entenderse como un instrumento de comunicación interpersonal que ayuda al individuo a representar, interpretar y comprender el mundo.

Figura 14

Definiciones del lenguaje



Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

Después se hizo la revisión respecto a los distintos conceptos lenguaje y enseñanza del lenguaje a lo largo de la historia:

Figura 15

Puntos de vista teóricos sobre el lenguaje y el aprendizaje del lenguaje

Table 1. The Theoretical Views about Language and Language Learning in the Major Methodical Stages

Historical moment	Language focus	Theory of language	Theory of learning	Learning activity focus
“Traditional” <i>Port Royal, Saussure, Skimmer</i>	Written literature, translation	Descriptivism, structuralism	Behaviorism	Imitation, rote memory drills, repetition, translation
Methods era <i>Chomsky, Halliday, Van Dijk, Piaget, Vigotsky</i>	Initially: speaking, pronunciation, accent; later: all skills	Generative-transformational grammar, sociolinguistics, psycholinguistics, text and discourse analysis, ...	Innatism, developmentalism, cognitivism, pragmatism (social-cultural perspectives)	PPP (presentation, practice, production)
Post-methods <i>Kumaravadivelu</i>	Discourse functions, skills, abilities, competences	Eclecticism	Eclecticism	Input-intake-output, comprehension + production

Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

Después de la revisión de literatura al respecto se puede afirmar que el lenguaje es un sistema dinámico, que se transforma en cada momento histórico. Permite que los seres humanos interpreten, representen y comprendan el mundo, su contexto y su realidad inmediata; entendiendo que el lenguaje posee varias competencias y funciones. Permite construir nuevos significados que se originan a medida que se adapta a cada uno de los momentos. De esta forma no solo permite significar, sino que también permite nuevas comprensiones de lo que nos rodea. También determina la forma como se aborda la enseñanza de la lengua y otras formas de lenguaje.

Seguido a esto la docente propone un ejercicio en el cual cada estudiante debe analizar cuál es la definición de lenguaje bajo la que se sustenta la propuesta de unidad didáctica. También debían determinar de qué forma afectaba la definición cada una de las decisiones que se tomaban respecto a la elaboración de la misma. Cada uno de los estudiantes trabajó de forma individual la actividad. Esta contó con la mediación de la docente quien resolvía las preguntas que surgieron a lo largo de la actividad. Finalmente, se dio una puesta en común de los resultados de estas reflexiones.

Después se abordó el concepto de competencia. Allí se definió que esta es una noción que se ha trabajado desde la antigüedad. Desde entonces se ha relacionado estrechamente con el campo laboral. No obstante, en la actualidad se ha aplicado al campo de la educación y la formación profesional. El MEN (2006) la define como “los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en que vive” (p.12). Además, el currículo sugerido especifica una visión integral de un estudiante competente. Para ello el Ministerio de Educación Nacional (2006) determina lo que este estudiante debería saber, saber ser, saber hacer y saber relacionarse, en situaciones específicas que requieren aplicaciones creativas, flexibles y responsables de conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 12).

Figura 16

Competencias comunicativas

Strategy type	Specific strategy	Communicative activities
Linguistic Competence	Knowledge of form	Paying attention to : - tenses - prepositions - modals - nouns - adjectives - adverbs
Sociolinguistic Competence	Ability to use language appropriately in different contexts	- Agreeing and disagreeing - refusing - persuading - apologizing - complaining
Discourse Competence	Cohesion and coherence	- pronoun reference - linking words - synonyms - antonyms
Strategic Competence	Verbal and non-verbal communication	- Act cooperatively to perform various tasks

Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

La competencia lingüística hace referencia al conocimiento de los aspectos léxicos, sintácticos y fonológicos de la lengua. El conocimiento de estos aspectos debe obtenerse en diferentes contextos sociales. Está referida a poder comprender y producir mensajes a fin de

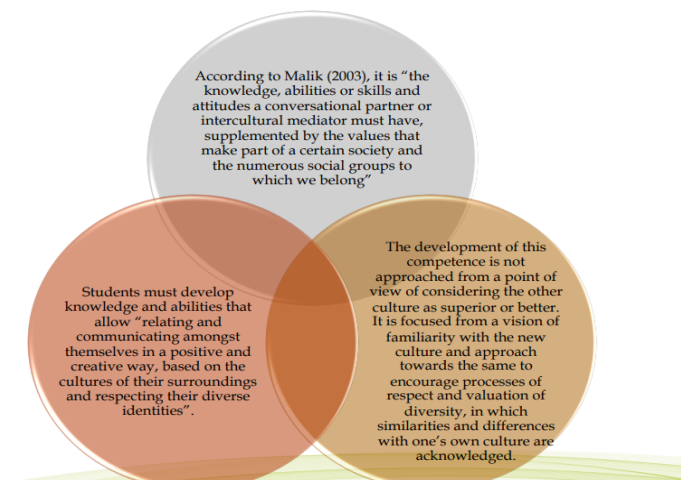
efectuar la comunicación. Por su parte, la competencia sociolingüística está referida al conocimiento de las condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua. Por su parte, la competencia pragmática hace referencia al uso funcional de los recursos lingüísticos. Incluye las competencias discursivas y competencias funcionales que se refieren al conocimiento de las formas lingüísticas como de sus funciones y de la manera en que se relacionan entre sí en situaciones comunicativas reales. Otra competencia importante, que algunos autores consideran parte de la competencia comunicativa, es la competencia estratégica. Se trata de la capacidad de utilizar diferentes recursos para intentar comunicarse con éxito con la intención de superar las posibles limitaciones que se derivan del nivel de conocimiento de la lengua.

También se tiene la competencia intercultural. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de las lenguas es inherentemente intercultural, se establece la necesidad de una educación para la diversidad. Esta debe cubrir tanto la diversidad étnica como la cultural. Lo anterior, establece un diálogo entre la lengua y la cultura. Esto no debe ser ajeno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula. El docente debe plantear estrategias que le permitan conciliar la relación entre lengua y cultura.

Figura 17

Competencia intercultural.

Intercultural competence



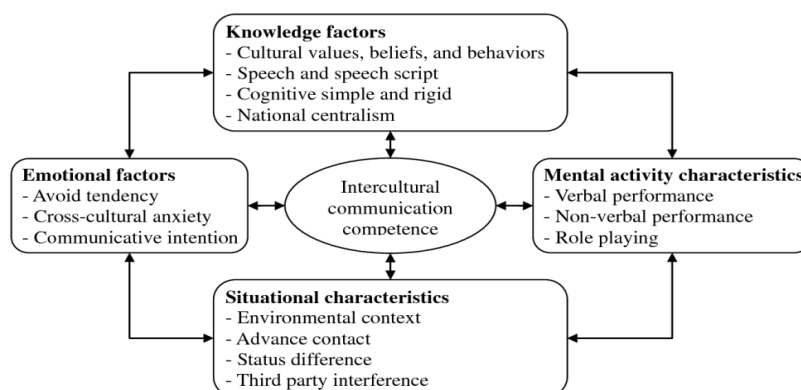
Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

Esto se relaciona con la competencia comunicativa intercultural. Esta comprende cómo se relacionan los significados y las intenciones del hablante con su modelo de mundo particular y sus rasgos de identidad con un grupo. (Devis Herraiz et al, 2017, p.1043)

Figura 18

Competencia comunicativa Intercultural

Intercultural communicative competence



Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

Se finaliza la sesión proponiendo una actividad de dos momentos. En un primer momento, la docente propone una reflexión respecto a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la visión del lenguaje implícita en su intervención? ¿Qué competencias pretende desarrollar en sus alumnos? ¿Cómo está desarrollando dichas competencias? La reflexión se debe realizar en torno a las unidades didácticas que cada estudiante está elaborando. En un segundo momento se propone la realización de un mapa mental o conceptual. En este se debe mostrar la relación entre lenguaje, interacción social y competencia comunicativa intercultural. Además, se debía realizar la primera entrega de la unidad didáctica para generar una retroalimentación.

2.2.4 Semana 4

El viernes 4 y sábado 5 de noviembre se abordó los principios de la evaluación, la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. Según el *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*, la evaluación es “la recogida sistemática de información para tomar decisiones” (Richards et al, 1985; mencionado en Pastor, 2003, p. 505). Es una práctica que permite al profesor, entre otros actores, detectar dificultades y planificar de forma profunda los logros de los alumnos. Al diseñar una propuesta curricular es necesario considerar lo siguiente: qué significa evaluación, cuál es el método a seguir, cómo se integra este proceso al currículo, qué se evaluará y con qué criterios. Para ello los docentes deben implementar un modelo de evaluación que promueva el aprendizaje de los alumnos y que, al mismo tiempo, proporcione los insumos para que el docente tome decisiones informadas sobre el progreso del aprendizaje.

La evaluación de resultados implica las múltiples formas de evaluación que requieren que los alumnos demuestren sus habilidades y competencias realizando tareas que tienen aplicaciones en el mundo real. Esto implica un desafío para los estudiantes, dado que deben

realizar actividades significativas para su vida académica. Además, deben tener una aplicación en su cotidianidad. Prepara a los estudiantes como seres autónomos. Esta evaluación puede adoptar diversas formas, abarcan demostraciones escritas y orales. Además, las tareas podrán realizarse individualmente o en grupo.

A diferencia de los exámenes tradicionales, que consisten en la reproducción de información, se considera que este tipo de evaluación es más útil porque proporciona mejor información sobre el rendimiento y el desarrollo de los alumnos. También se considera más significativa porque aumenta el compromiso de los alumnos y la relevancia del aprendizaje. Al aplicar la evaluación del rendimiento en clase, los profesores deben informar a los alumnos sobre cómo obtener buenos resultados. Los profesores deben mostrar modelos de buena (y no tan buena) actuación para facilitarles el proceso. Los modelos mostrarán el grado de éxito o fracaso de un alumno. Se informará a los alumnos de cómo es un buen rendimiento y qué características lo componen.

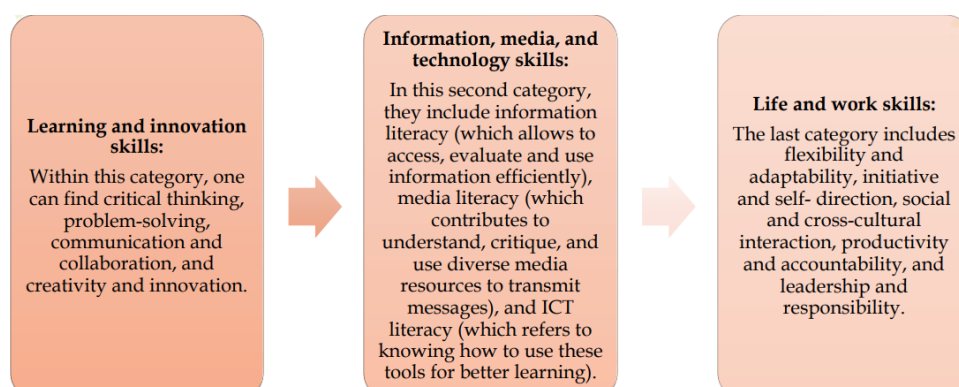
Para lo anterior, la evaluación del rendimiento debe hacerse de tal manera que tenga en cuenta esos diferentes grados. Además, se implementarán rúbricas que permitan mayor claridad para docentes y estudiantes. También surge el término de evaluación por competencias. Refiere según lo dicho por el Ministerio de Educación Nacional (2006) a la necesidad de evaluar para revelar lo que los estudiantes saben, saben hacer y saben ser en un contexto de sus relaciones con los demás en situaciones que requieren “la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 12). La evaluación por competencias implica la creación de medios de aplicación en los que los alumnos puedan practicar la lengua en diferentes situaciones para obtener información sobre sus progresos y áreas de mejora. Aunque hay varias formas de evaluar las competencias, la revisión del

rendimiento integral encaja bien con las vías metodológicas para el aprendizaje basado en tareas, proyectos y problemas, y con la evaluación para el aprendizaje, dado que cada una proporciona espacios para trabajar el proceso de aprendizaje del alumno varias veces durante el propio proceso.

La evaluación requiere de varios elementos tales como las habilidades para el siglo XXI. Trilling y Fadel (2009) han sugerido 21st Century Knowledge-and-Skills Rainbow (p. 47) [un arcoíris conocimientos y competencias del siglo XXI], que constituye un marco de referencia para el desarrollo de estas competencias. Este arcoíris incluye, además de las disciplinas tradicionales, temas de contenido moderno, como la conciencia global y medioambiental, las competencias financieras, sanitarias y cívicas. global y medioambiental, las competencias financieras, sanitarias y cívicas; todo ello rodeado de tres conjuntos de competencias fundamentales para el siglo actual:

Figura 19

Habilidades para el siglo XXI



Nota. Esta figura es una captura de pantalla de la clase.

Para finalizar, la docente propuso al grupo que, con base en las preguntas propuestas, reflexionaran en torno a estos elementos dentro de sus unidades didácticas:

- ¿Qué significa evaluación?, ¿cuál es el método a seguir?, ¿cómo se integra este proceso en tu propuesta?, ¿qué se evaluará y con qué criterios?
- ¿Qué habilidades del siglo XXI estás ayudando a desarrollar a tus alumnos?

3. Capítulo 3: Aplicación y conclusiones de la experiencia

En este capítulo se presentará tanto la evaluación y conclusiones finales de la asignatura, como el trabajo de aplicación sobre la unidad didáctica. Este trabajo de aplicación es producto del trabajo desarrollado en la asignatura Didáctica de la lengua II. Se realizó un trabajo de aplicación que corresponde a la entrega final de una unidad didáctica. En ella se debía emplear cada uno de los conocimientos adquiridos durante las sesiones en la creación de una unidad didáctica a partir de las secuencias didácticas elaboradas para la práctica pedagógica investigativa de los últimos semestres de la licenciatura.

3.1 La unidad didáctica como herramienta para el mejoramiento de la práctica docente en el área de lengua castellana

La unidad didáctica es un elemento común presente en las planeaciones que elaboran día a día los docentes de lenguas, especialmente los que enseñan lenguas extranjeras. Según Ibañez (1992) esta se define como la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado (p. 13). Los docentes plasman en una estructura definida la planeación de cierta etapa en el proceso de enseñanza. En ella se tienen en cuenta tanto las normativas ministeriales y políticas educativas implícitas, como lo que se llevará a la puesta en escena en clase (lecturas, guías, actividades, presentaciones, etc.). Así, este elemento toma un papel relevante en la praxis del docente que lo elabora pues se convierte en la brújula a la hora de enfrentarse a una sesión, tanto en los ciclos de educación básica y bachillerato como en la educación superior.

Escamilla (1993) la propone como una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Señala que debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso» (p. 39). De esta forma el docente no solo debe tener en cuenta los contenidos a enseñar, también debe considerar las condiciones contextuales en las que se desarrollará el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Distintos elementos deben tenerse en cuenta a la hora de enfrentarse a la elaboración tales como: normativas ministeriales, normativas de la institución, plan de área, objetivos o metas de aprendizaje, contenidos, actividades, estrategias didácticas, tiempo, recursos, etc. Estos elementos deben estar cuidadosamente seleccionados, de tal forma que mantengan una coherencia y una armonía en el proceso de enseñanza. Esto le permite a los docentes tener en cuenta todos los elementos requeridos para la planeación de sus sesiones de clase. Al mismo tiempo, les permitirá guiar de la mejor forma posible los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, llevándolos desde los niveles más rudimentarios hasta la construcción de conocimientos más complejos; se consigue una secuenciación del proceso.

En la asignatura Didáctica de la lengua la docente solicitó como producto para la asignatura la elaboración de una unidad didáctica. Esta se realizó a partir de una serie de secuencias didácticas que se elaboraron para la práctica pedagógica investigativa II. La docente desde la primera sesión dió a conocer la estructura en la cuál se elaboraría la

secuencia y los elementos que se tendrían en cuenta a la hora de calificar el producto. En un primer momento la docente socializa con la clase el esquema y explica cada uno de los apartados. Estos se elaborarían transversalmente durante las sesiones. Cada uno de los diversos temas abordados en la asignatura se emplearon para dicha construcción. A lo largo de las sesiones, y posterior a la explicación del tema, la docente propuso una serie de actividades; cada actividad estaba directamente relacionada con alguno de los apartados del formato. Una vez realizada la actividad, socializada y corregida, los estudiantes procedían a diligenciar el respectivo apartado.

Esta elaboración contó con varias revisiones por parte de la docente orientadora. Del mismo modo, tuvo una retroalimentación final que justificó la nota obtenida. Además, esta debía ir acompañada de un texto reflexivo en el que el estudiante diera a conocer su experiencia en dicha elaboración, al igual que reconociera la relevancia de esta herramienta para su futura labor en el aula. A continuación se adjunta el trabajo presentado cuya calificación obtenida fue de 4.1.

Tabla 1

Unidad didáctica

Institution: Institución Educativa Las Américas	Level/Grade: eighth
Student-Teacher: Ester González G.	Dates: August 1, 2022 to November 18, 2022
Driving question: How to strengthen written communication processes in eighth grade students of the Institución Educativa las Américas de Bucaramanga?	Time (weeks/hours): 10 weeks 10 hours

Main objective:

To strengthen written communication processes in eighth grade students of the Institución Educativa las Américas de Bucaramanga.

Specific objectives:

- Conduct a diagnosis through tests and written workshops to determine the state of the students' writing and interpretation processes.
- Design and apply a didactic proposal based on writing and reading processes as promoters of written communication in students.
- Evaluate the impact of the didactic proposal in order to highlight the positive and negative aspects to adapt it to the needs of the students and contribute to the development of the PEI and the Reading Plan of Institución las Américas de Bucaramanga.

PEDAGOGICAL APPROACHES

Task Based Approach

In this case, the pedagogical approach present in my didactic intervention proposal is that of task based learning because it is composed of a series of tasks that are requested with a view to completing a larger task. In this particular case, it is the composition of a literary commentary. For this purpose, in each session a series of exercises are generated in order to complete that specific task. Throughout the sessions the student is asked to read and recognize the characteristic elements of the different textual typologies. From the previous exercises they must generate a structural scheme that they must follow in order to elaborate the final products in each module. The final product they will be asked to produce in this period is a literary commentary on the work Apocalypse. This product will feed the magazine that will be elaborated together with the Spanish language subject. This product will be developed over several sessions. They must deliver a part of the product after the development of the session.

The different competencies are integrated by means of exercises to identify, analyze or produce. These will require students to use different skills (reading, writing, speaking, listening) for their development. For example, in the written production activities, students must read the basic texts of the exercise, identify their characteristics, relevant themes and structures through reading and analysis. At the beginning of the production, they must use their writing skills by applying the particularities of the required product. In the evaluation stage, in the co-evaluation exercises, they must use their oral skills to interact with their classmates and establish criteria through the guidance of the teacher; this also demands listening skills.

ASSESSMENT

Assessment for learning	Assessment of learning	Game-oriented assessment
-------------------------	------------------------	--------------------------

- Questions for activation of previous knowledge.
 - Workshop questions to be solved during class lecture (deliverable).
 - Text drafts.
 - Workshops
 - Final texts (products)
 - Text evaluation grids (Product)
 - Cumulative evaluation
- N.A

Module/Unit: 1 **Length:** 3 weeks

Learning outcome:
Recognizes and implements terminology and concepts pertaining to the field of imaging.

Basic learning rights: **General standard of competence:**

- Relates artistic manifestations to the communities and cultures in which they are produced.
- I understand the social and cultural factors that determine some manifestations of some manifestations of non-verbal nonverbal language.

Curricular theme(s):

Society, politics and literature

Goal:	Language function:	Linguistic objective:
--------------	---------------------------	------------------------------

He understands the image as part of his reality and as a highly communicative form of non-verbal language.	Show the different ways of meaning through multimodal elements.	Identify symbols and signs other than those of the alphabet. Analyze the meaning of these signifiers
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Specific standards of competence	Performance indicators:	Content:
-----------------------------------------	--------------------------------	-----------------

<p>Listening/reading:</p> <p>-I interpret non-verbal artistic manifestations and relate them to other productions with other human productions artistic and non-artistic human productions.</p> <p>-I characterize various manifestations of non-verbal non-verbal language: music, painting, sculpture, architecture, maps and tattoos, among others.</p>	<p>Know:</p> <p>Identifies symbols and elements belonging to non-verbal language</p> <p>Recognizes concepts of image and symbols</p> <p>Do:</p> <p>Infer the meaning of graphic elements and symbols in communication.</p> <p>Uses symbols, signs and other elements in its processes</p> <p>Be:</p>	<p>Lexical:</p> <p>Identify unknown terms and determine their meaning.</p> <p>It incorporates new words to their repertoire.</p> <p>Grammar:</p> <p>Recognizes symbols as elements that are</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>-I relate nonverbal artistic manifestations to the people and human communities that produced them. human communities that produced them.</p>	<p>Internalizes the importance of knowing and using elements such as symbols and images in communication.</p>	<p>part of written communication.</p>
<p>Speaking/writing:</p>	<p>Summarizes an appropriate use of symbols and images in their daily life.</p>	<p>Pronunciation:</p>
<p>-I understand language as one of the symbolic systems product of language and characterize it in its conventional and arbitrary aspects.</p>	<p>Learn:</p>	<p>Mark the graphic and non-graphic accentuation of words during reading.</p>
<p>-I explain the communication process and account for the aspects and individuals involved in its dynamics.</p>	<p>21st Century skills:</p>	<p>Evidence the presence of punctuation marks during reading.</p>
	<p>Media literacy</p>	<p>Discourse:</p>
	<p>Communication</p>	<p>Incorporates other visual elements in its discourse</p>
	<p>Creativity</p>	<p>Sociolinguistic/intercultural:</p>
	<p>Learning strategies:</p>	<p>Recognizes symbols and images as elements present in all cultures.</p>
	<p>In-class workshops</p>	<p>Understands that the significance of symbols and images is subject to the context of production.</p>
	<p>Quiz</p>	
	<p>Text guide</p>	

Resources:

Board and markers, video beam, text guides, paper, pencils and colors.

Module/Unit: 2

Length: 4 weeks

Learning outcome:

Recognizes the concept of reading and writing and constructs argumentative texts based on ideas from other texts.

Basic learning rights:	General standard of competence:
<p>-Infer multiple meanings in the texts he reads and relates them to the macro concepts of the text and with their contexts of production and circulation.</p> <p>-Composes different types of text according to the characteristics of their fields of use: private/public or everyday/scientific.</p>	<p>I produce written texts that evidence the knowledge I have achieved about the functioning of language in communication situations and the use of textual production strategies.</p> <p>I understand and interpret texts, taking into account the functioning of language in communication situations, the use of reading situations, the use of reading strategies and the role of the interlocutor and the context. interlocutor and context.</p>

Curricular theme(s):
Society, politics and literature

Goal:	Language function:	Linguistic objective:
<p>Build a concept of reading that allows them to understand it as a fundamental and transversal intellectual activity in all areas of knowledge and in their daily life.</p>	<p>Present and argue their personal concept on a given topic.</p>	<p>Correctly elaborates the structure of a paragraph in order to construct texts.</p> <p>Construct an argumentative text in which he/she presents his/her ideas on a topic.</p>

Specific standards of competence	Performance indicators:	Content:
<p>Listening/reading:</p> <p>- Understands that reading is an effective vehicle for the transmission of knowledge.</p> <p>-I understand the concept of coherence and distinguish between local and global coherence in my own or my classmates' texts.</p>	<p>Know:</p> <p>Recognizes the different meanings of reading.</p> <p>Do:</p> <p>Build their own concepts about reading.</p> <p>Write an argumentative text where he/she makes known and supports his/her ideas about reading.</p>	<p>Lexical:</p> <p>Identify unknown terms and determine their meaning.</p> <p>It incorporates new words to their repertoire.</p> <p>Grammar:</p> <p>Identifies the particular grammatical</p>
<p>Speaking/writing:</p> <p>-Produces oral and written texts appropriate to the</p>	<p>Be:</p>	

communicative situation, paying special attention to cohesion and coherence.	Recognizes its active role in the construction of its concepts.	structures of literary devices.
- Produce written texts that evidence the knowledge achieved about the functioning of language in communication situations and the use of textual production strategies.	Respects different perspectives on a concept.	Appropriately employs the various grammatical structures from micro (sentences) to macro (texts).
-I rewrite the text, based on my own assessment and the effect it has had on my interlocutors.	<p>Learn:</p> <p>21st Century skills:</p> <p>Critical thinking</p> <p>Creativity</p> <p>Information literacy</p> <p>Communication</p> <p>Learning strategies:</p> <p>Workshops for the analysis of the work</p> <p>Writing guides</p> <p>Evaluation grids</p> <p>co-evaluation grid</p>	<p>Pronunciation:</p> <p>Mark the graphic and non-graphic accentuation of words during reading.</p> <p>Evidence the presence of punctuation marks during reading.</p> <p>Discourse:</p> <p>Construct speeches (oral and written) in which they make their ideas known.</p> <p>Establish valid arguments on an issue or position.</p> <p>Sociolinguistic/intercultural:</p> <p>Recognizes its capacity as a subject to construct its own concepts and contrast them with others.</p>

Resources:

Text "On Reading" by Estanislao Zuleta, board, Videobeam, slides, in-class workshops, text guides for drafts.

Module/Unit: 3	Length: 3 weeks
Learning outcome:	
Recognizes cultural and genre-specific elements present in a literary work from which to elaborate a literary commentary.	

Basic learning rights:	General standard of competence:
<ul style="list-style-type: none"> - Composes different types of text according to the characteristics of their fields of use: private/public or everyday/scientific. -Recognizes in literary productions such as stories, short stories, fables, and novels stories, short stories, fables and novels, aspects referred to the formal structure of the genre and the and the cultural identity it recreates. 	<ul style="list-style-type: none"> -I determine in Latin American literary works, textual elements that account for their aesthetic, historical and sociological characteristics, when pertinent. -I understand and interpret texts, taking into account the functioning of language in communication situations, the use of reading situations, the use of reading strategies and the role of the interlocutor and the context. interlocutor and context. -I produce argumentative texts to present my ideas and reach agreements in which respect for my interlocutor and the valuation of communicative contexts prevail.

Curricular theme(s):		
Society, politics and literature		
Goal:	Language function:	Linguistic objective:
Elaborate a critical literary commentary based on the work Apocalipsis by Mario Mendoza.	To give an account of a particular point of view in relation to a literary work.	<ul style="list-style-type: none"> -Correctly elaborates the structure of a paragraph in order to construct texts. -Build a critical commentary type macro structure.

Specific standards of competence	Performance indicators:	Content:
Listening/reading:	Know:	Lexical:

-I read critically literary works by Latin American authors.	-Recognizes the characteristics of Latin American literary works.	Identify unknown terms and determine their meaning.
-I characterize the main moments of Latin American literature, taking into account temporal, geographic, genre, author, etc. particularities.	-Identifies the characteristics of contemporary literary works.	It incorporates new words to their repertoire.
-I analyze the textual, conceptual and formal aspects of each of the texts I read.	Do: -Formulate questions based on the reading of the proposed literary works.	Grammar: Identifies the particular grammatical structures of literary devices.
- I infer other meanings in each of the texts I read, relating them to their global meaning and to the context in which they have been produced, recognizing sociological, ideological, scientific and cultural features.	-Select unfamiliar terms and find out their meaning. -Elaborates literary critical texts based on the analysis and reading of a work.	Appropriately employs the various grammatical structures from micro (sentences) to macro (texts).
Speaking/writing:	Be: -Assumes a critical point of view towards the literary work.	Pronunciation: Mark the graphic and non-graphic accentuation of words during reading.
-Produces oral and written texts appropriate to the communicative situation, paying special attention to cohesion and coherence.	-Values literary works as works of art in which multiple social, political and cultural aspects converge.	Evidence the presence of punctuation marks during reading.
- Produce written texts that evidence the knowledge achieved about the functioning of language in communication situations and the use of textual production strategies.	Learn: 21st Century skills: Critical thinking Creativity Information literacy Communication	Discourse: Construct speeches (oral and written) in which they make their ideas known.
-I rewrite the text, based on my own assessment and the effect it has had on my interlocutors.	Learning strategies: Workshops for the analysis of the work Writing guides Evaluation grids	Establish valid arguments on an issue or position.
		Sociolinguistic/intercultural: Recognizes argumentation as an

essential factor in the exposition and defense of their points of view in society.

Resources:

Book "Apocalipsis" by Mario Mendoza, evaluation grids, board, video beam, text construction guides, guides for text drafts.

Nota. Unidad didáctica entregada como producto final para la asignatura Didáctica de la lengua.

La presente secuencia didáctica está elaborada para la implementación de la práctica pedagógica investigativa correspondiente a los últimos niveles de la Licenciatura en Literatura y Lengua Española. Se divide en tres módulos de 3, 3 y 4 semanas de intervención respectivamente. Se abordan temas como la imagen, la producción de un texto argumentativo basado en el concepto de lectura y la producción de un comentario literario basado en una novela latinoamericana contemporánea. Se busca que los estudiantes reconozcan elementos del lenguaje como símbolos y signos, así como las características de dos tipologías textuales a partir de un producto escrito, con el fin de mejorar la producción escrita y enriquecer el proceso comunicativo a nivel escrito y discursivo. Además, se busca que los estudiantes puedan profundizar en niveles de lectura más profundos, desarrollando niveles como el inferencial y el crítico intertextual.

Para ello, se explican las diferentes estrategias y elementos pedagógicos y didácticos implementados y las razones de su elección. En el primer módulo sobre la imagen, se opta por el aprendizaje basado en tareas. Esta elección se debe a la densidad teórica del tema. Se distribuye en varias sesiones con tareas en medio de la explicación, que deben ser desarrolladas por los alumnos. Estas tareas implican que el alumno ponga en práctica la teoría

utilizándose en elementos cotidianos; no se limita a un ejercicio dado que implica que el alumno sepa qué hacer con respecto al lenguaje y la comunicación, en este caso, cómo utilizarlo en una situación comunicativa determinada. Al final, los alumnos deberán completar cada una de las tareas y una ficha informativa.

El objetivo del segundo módulo es que los alumnos construyan un determinado concepto de lectura a partir de una lectura previa y de un proceso de reflexión y cuestionamiento sobre la misma. De esta manera, en un primer momento, se da a conocer el tema y lo que deben hacer, utilizando el lenguaje, con respecto a ese tema. Además de construir su propio concepto de lectura, los alumnos deben crear un texto argumentativo donde lo den a conocer, lo desarrollen y lo apoyen con argumentos. El texto se desarrolla por etapas que son guiadas y supervisadas por el profesor. Esto se completa con la coevaluación entre pares que se realizará utilizando una grilla provista por el docente donde se verifica que el texto no sólo cumpla con la caracterización de la tipología textual sino también con la intención comunicativa. De esta manera, se completa la tarea propuesta y el alumno aprende a utilizar la lengua de acuerdo a la situación, en este caso para exponer su perspectiva sobre un concepto a través de un texto argumentativo.

En el tercer módulo, la tarea que deben completar los alumnos es elaborar un comentario literario sobre la obra Apocalipsis de Mario Mendoza. Para ello, se analizará el texto a través de una serie de talleres, capítulo por capítulo, con el fin de retomar los elementos más importantes, tanto explícitos como implícitos. A través de la explicación de la tipología textual se explicarán las características que debe tener el producto. Se desarrollará parte por parte acompañado por el profesor. Por último, se evaluará mediante una tabla que se entregará a los alumnos.

Se elige el enfoque de aprendizaje por tareas porque es el idóneo dado que los alumnos deben aprender a utilizar la lengua en una demanda determinada. Esta tarea se realiza por etapas con la orientación del profesor. De este modo, no sólo se da a conocer el tema, sino que también es posible controlar la comprensión del mismo por parte de los alumnos exigiéndoles que lo utilicen para la solución de una determinada tarea basada en un tema, pero utilizando la lengua como medio para su ejecución. De esta forma, los elementos de la lengua no se dan a conocer de forma explícita sino implícita en un tema de interés. Se elige este enfoque y no otro, como el aprendizaje basado en proyectos, dado que no hay tiempo ni espacio para una puesta en escena con la comunidad. No se utilizan muchos recursos tecnológicos porque ni las familias de los alumnos ni la institución tienen las condiciones para acceder a ellos. Por esta razón, en la intervención predomina el uso de guías, tableros y papel.

3.2 Evaluación y conclusiones finales de la asignatura

Después de haber cursado y aprobado las asignaturas del tercer nivel de la Maestría en Didáctica de la Lengua, elegidas durante el segundo semestre del 2022 para la modalidad de grado correspondiente a *Cursos en Especialización, Maestría o Doctorado* se determina que fue una experiencia gratificante, pero también retadora y demandante por su rigurosidad académica. Esta modalidad para la realización de trabajo de grado I y II otorga al estudiante una oportunidad única de enfrentarse y proyectarse como profesional posibilitado a continuar su formación académica. Abre nuevos horizontes que permiten vislumbrar lo que le espera en su proceso particular de aprendizaje y las muchas posibilidades que la academia le ofrece.

Respecto a la asignatura Lingüística Aplicada II se puede concluir que el campo de la lingüística es supremamente amplio y complejo. Profundizar en él permite al profesional en formación darse cuenta de los diversos aspectos que influyen en el proceso histórico, político y cultural de transformación de la lengua, el cual permite que la conozcamos tal y como es hoy en día: un ente vivo, cambiante y supremamente rico en materia de posibilidades de estudio y análisis. El trabajo desempeñado por los docentes muestra una rigurosidad y seriedad frente a la necesidad de seguir formando a los docentes que cursan la maestría. Lo anterior, a partir de un gran volumen de información que fue estratégicamente llevada al aula, de forma secuenciada y con una claridad suficiente, de tal forma que el estudiante pueda tanto ampliar sus conocimientos, como generar estrategias para aplicarlo en sus propias aulas de clase.

Desde el principio la metodología de desarrollo de las sesiones fue clara. De esta forma se generó compromiso y un arduo trabajo de parte de docentes y estudiantes. Los primeros guiando cada proceso y proyecto particular de sus estudiantes, los segundos buscando el mayor aprovechamiento del conocimiento nuevo y del capital humano a su alcance. También se resalta la claridad frente a cómo se evaluó y calificó el desempeño durante el curso a partir de la autoetnografía entregada como producto final.

En el caso de la asignatura Didáctica de la Lengua II se tiene que la didáctica es un elemento esencial para el docente a la hora de enseñar una lengua. Sin ella los procesos de aprendizaje-enseñanza no tienen el alcance suficiente para que los estudiantes puedan apropiarse y construir nuevos y más avanzados conocimientos. A través de los distintos componentes abordados frente al currículo se concluye que es importante que cada docente tenga en cuenta las particularidades políticas, culturales y contextuales en medio de las que

este ejerce. De forma particular, como hablante del español el recibir clases en inglés implicó un reto con miras a la superación personal, al tiempo que denotó la necesidad de acercarse a las lenguas extranjeras como oportunidades para ampliar la cosmovisión, los conocimientos y enriquecernos culturalmente.

Referencias Bibliográficas

- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire*. Paris, Francia: Payot.
- Arnoux, E. N. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Primer Simposio en la Maestría en Ciencias del Lenguaje, Instituto de Educación Superior* “Joaquín V. González. https://www.academia.edu/download/44894133/arnoux._glotopolitica.pdf
- Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, 23(38). DOI:10.12957/matraga.2016.20196
- Arnoux, E. N., & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, 7(1), 1-24.
- Bagno, M. (2017). *Diccionario crítico de Sociolingüística*. Parábola Editorial.
- Barrows, H.S. (1986) A Taxonomy of problembased learning methods, *Medical Education*, 20: 481-486.
- Blommaert, Jan. (2013). Language and the study of diversity. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 74.
- Bruner, N. (2005). Los signos del juego. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/344>
- Cameron, D. (1995). *Verbal higiene*. Londres: Routledge.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- De Mejía, A. (2007). Visiones del Bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia. *Revista Internacional Magisterio*, 25, 36-38.

- Del Valle, J. (2007a). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. *Lengua y sociedad en el mundo hispánico*, 17, pp. 13-29.
- Del Valle, J. (2007b). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*. Iberoamericana Editorial Vervuert.
- _____. (2013). Linguistic emancipation and the academies of the Spanish language in the twentieth century: The 1951 turning point. En *A Political History of Spanish: The Making of a Language*, pp. 229-247. Doi:10.1017/CBO9780511794339.019
- _____. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de filología*, 49 (2), pp. 87-112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000200005>
- Devis Herraiz, E.; Cantero Serena, F. J., & Oliveira, A. F. (2017). La competencia estratégica y cultural en el aprendizaje de la entonación de (des) cortesía del español por parte de brasileños. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* (33), pp. 1039-1058. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445045043989577429>
- García, J. & García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, XLVII(2), 47-70.
- Guespin, L. & J.-B. Marcellesi. (1986). Pour la Glottopolitique. *Langage*, 83, pp. 5-34.
- Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological linguistics*, 1 (3), pp. 8-21.
- Hymes, Dell. (2004). Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice. (pp. 3-15). *Taylor and Francis Inc.*
- Ibañez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. En *Aula*, nº1, abril, pp. 13-15.

- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, pp. 35-84.
<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IrvineGal2000.pdf>
- Joseph, J. (2006). *Language and politics*. Edinburgh University Press.
- Lagares, X. C. (2016). Dinámicas normativas del español y del portugués. *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, pp. 283-297.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2012). Disinventing Multilingualism: From Monological Multilingualism to Multilingual Francas. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 439–453). Routledge.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill, Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Documento No.3. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Pastor C, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizajes de segundas lenguas. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, pp. 503-514.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48797/1/2003_Pastor_Perspectivas-teoricas.pdf
- Rastier, F., & Aguirre, E. B. (2016). *Saussure: de ahora en adelante*. Paidós México.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística geral*. Editorial Cultrix.
<https://books.google.com.co/books?id=CZVv2434-tYC&lpg=PP1&dq=ESCRITOS%20SOBRE%20LINGUISTICA%20GERAL&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Trilling, B., & Fadel C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Universidad Industrial de Santander [UIS]. (2015). “Acuerdo No. 72 DE 1982 (Octubre 8).

Reglamento académico-estudiantil de pregrado”. División de Publicaciones UIS.

<https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/05/reglamentoPregrado.pdf>

_____. (s.f). Maestría en Didáctica de la Lengua.

<https://uis.edu.co/fh-posm-didactica-es/>

Apéndices

Apéndice A

Preguntas moderadoras

Preguntas para plenaria

De acuerdo con su experiencia personal, universitaria y profesional con la lengua inglesa, y teniendo en cuenta la política lingüística consultada, responda:

- ¿Sobre qué ideologemas está sustentado el proyecto nacional del bilingüismo en Colombia? (Lluvia de ideas)

La educación basada en un imaginario social ideal

La educación construida con base en los diversos elementos que intervienen o infieren en los educandos

El inglés como una herramienta para la construcción de ciudadanía y sociedad

El inglés es una herramienta para el trabajo y la cualificación nacional

El inglés es un componente esencial en la formación ciudadana y educativa

- ¿A qué se debe no haber alcanzado las metas de la política nacional de bilingüismo 2004- 2019?

Se planteó bajo situaciones que no tienen correspondencia física, material e intelectual con la realidad educativa colombiana. Por lo tanto, los presupuestos no correspondían y los resultados tampoco lo harían.

- ¿Podrán alcanzarse las metas propuestas en el Programa Nacional de Inglés, 2015-2025? ¿Por qué?

No, porque las condiciones bajo las que se planteó no son las adecuadas, además de la precarización del sector público y la desventaja que esto le significaría frente al privado.

Por lo tanto, no atiende a las realidades y particularidades de los diversos actores que intervienen.

- Comente críticamente el siguiente video de una experiencia escolar sobre la enseñanza del inglés

Respecto a la enseñanza del inglés en Colombia, como parte de las políticas educativas y lingüísticas implementadas por el estado para generar y fortalecer las diferentes competencias en esta lengua a lo largo de todos los grados educativos, se pueden destacar diversos aspectos tanto del ámbito de la regulación política como de los ambientes de aprendizaje y las condiciones de estudiantes y maestros. En esta experiencia denota varios factores, el primero es la notable influencia de ciertos sectores políticos e ideologías en las aulas de clase; esto determina que instituciones y grados se pueden beneficiar de estas políticas públicas para el aprendizaje del inglés. No obstante, no se ve un involucramiento real de los estudiantes quienes no pasan de contestar preguntas básicas genéricas, en las cuales ni de lejos se indaga por la percepción del estudiante frente a su propia experiencia educativa. Esto genera que el estudiante no entienda cuál es el valor real y de qué forma este conocimiento le aporta en su construcción como persona y para la vida. Además, ofrecen una visión minorizante de la lengua materna en tanto se denota la diversidad de lenguas, pero se sobreponen algunas de ellas; el inglés pasaría a ser la lengua hipercentral y la materna la supercentral.

Se destaca la elaboración de materiales didácticos y educativos pertinentes a cada contexto, lo cual acerca el conocimiento a la realidad de los estudiantes. De esta forma, docentes, estudiantes e instituciones construyen trabajos mancomunados que les permiten generar estos materiales y cualificarse en conjunto. Factores como la cantidad de horas de clase y la cualificación de los docentes resultan importantes pero debe

evaluarse bajo qué criterios se establece esto. Lo anterior permitiría establecer qué factores de fondo se están privilegiando en la enseñanza, bajo qué condiciones hipotéticas se realizan y cuál es su correspondencia con la realidad. Así se establecería qué resultados reales se pueden esperar de estas experiencias educativas y su contraste con las metas presupuestadas. Un último elemento que llama la atención es que no se explicita la formación de los asistentes de lengua extranjera que intervienen en las aulas.
