

EL PROYECTO DE AULA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
CONTRIBUIR EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS:
UNA PROPUESTA DESDE LA CLASE DE INGLÉS

Claudia Victoria Mejía Rojas

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá

2017

EL PROYECTO DE AULA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
CONTRIBUIR EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS:
UNA PROPUESTA DESDE LA CLASE DE INGLÉS

Claudia Victoria Mejía Rojas

Presentado para optar al título de Especialista en Pedagogía


Asesor

José Guillermo Ortiz

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RECONOCIDA POR EL GOBIERNO NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-12	Página 3 de 111	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de Especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El proyecto de aula como estrategia pedagógica para contribuir en la construcción de subjetividades políticas: una propuesta desde la clase de inglés
Autor(es)	Mejía Rojas, Claudia Victoria
Director	José Guillermo Ortiz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017, 112 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Clave	DIDÁCTICA, SABER PEDAGÓGICO, PRÁCTICAS, SABERES, DISCIPLINAS, ENSEÑANZA, REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA, INGLÉS, SUJETO POLÍTICO, SUBJETIVIDADES POLÍTICAS, APRENDIZAJE, PROYECTO DE AULA

2. Descripción
<p>En el Colegio Hacienda Los Alcaparros, en el municipio de La Calera, se adelantó un proceso investigativo con los estudiantes de undécimo grado en la clase de inglés, con el fin de examinar si era posible contribuir en la construcción de sus subjetividades políticas en ese escenario. El proceso investigativo se desarrolló bajo los cánones de la Investigación-Acción.</p> <p style="text-align: center;">El proyecto de aula que se propuso como herramienta para así implementar la estrategia pedagógica que mejor pudiese contribuir con ese objetivo se inició con la</p>

exploración de los saberes que los estudiantes ya tenían en su haber en relación con conceptos clave que hubiesen estudiado en otras áreas del conocimiento y en sus clases de humanidades. Estos conocimientos previos que los estudiantes traían al salón de inglés permitieron determinar una secuencia didáctica que marcó la ruta para resignificar sus saberes con relación a la subjetividad política desde diferentes acciones pedagógicas en inglés.

El recorrido que sigue a continuación es el trayecto en la construcción de este estudio y pretende situar, en el contexto escolar bilingüe, la reflexión sobre la práctica; además de orientar la acción en torno a los saberes escolares que se plantean desde la clase de inglés.

La primera parte del texto aborda los protocolos de un marco conceptual que sitúa al lector frente a ciertas categorías invitadas al diálogo entre autores para darle contexto a la experiencia desde el saber y el conocimiento que en ella se sucede. La segunda parte presenta la metodología IA y un panorama general que sirve las veces de contextualización, esto para conocer dónde se llevó a cabo la investigación y con qué población. La presentación del problema, los objetivos que anteceden al capítulo de observación en el cual se narra la experiencia y el proyecto de aula hasta su desarrollo se encuentran en la siguiente sección. La última parte del texto aborda y pretende dar cuenta de los alcances y algunas conclusiones a las cuales se logró llegar con el grupo de estudiantes en esta experiencia.

Cabe aquí aclarar que este estudio no pretende ser un manual de instrucciones para una clase de inglés, sino estimular una conversación en torno al papel de la clase de inglés en la escuela bilingüe en nuestro contexto en América Latina.

3. Fuentes

Arceo, F. D. B., & Lemini, M. A. R. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla, España.: DIADA.
- Cabrera, A. J. P. (2004). *Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad*. *Revistas ciencias de la Educación*, 23-14.
- Castaño, C. A., & Fonseca, G. (2008). *La didáctica: un campo de saber y de prácticas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3.
- De Alba, A., & Puiggrós, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. Read Books Ltd.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of The Reflective Thinking To The Educative Process*. Heath.
- Díaz Barriga, F., & Barroso Bravo, R. (2014). *Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México*. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 36-56.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2.
- Elliott, J. (2004). *The struggle to redefine the relationship between «knowledge» and «action» in the academy*. *Educar*, (34), 011-24.
- Fals-Borda, O. (1985). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Por la*

praxis. Tercer Mundo.

Fernández Escobar, G. A. (2009). *La formación del sujeto político: aspectos más sobresalientes en Colombia* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).

Fonseca, A. G. (2010). *La didáctica y su relación con el saber que circula en la clase*.

González, E. M. (2001). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. Revista Universidad de Medellín, 73, 124-132.

Hart, F., & Bond, M. (1995). *Action research for health and social care: A guide to practice*. McGraw-Hill Education (UK).

Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. Journal of social issues, 2(4), 34-46.

Martínez Boom, A. (1990). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. Pedagogía, discurso y poder.

Martínez, M. C. (2006). *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. Educere, 10 (33), 243-250.

Martínez, P. M. C. (January 01, 2006). *Disquisiciones sobre el sujeto político: Pistas para pensar su reconfiguración*. Revista Colombiana De Educación (Bogotá), 50, 121-146.

Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment*. Corwin Press, Inc.

Retamozo Benítez, M. (2009). *Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 51 (206), 69-91.

Ribeiro, D., & Gomes, M. P. (1992). *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos (Vol. 180)*. Fundacion Biblioteca Ayacuch.

Rodríguez Sosa, J. (2014). *La investigación acción educativa: orígenes, tendencias y*

características. Investigación Educativa, 8 (13), 58 - 62.

Saviani, D. (2017). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Revista Colombiana de educación, (13).

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.

4. Contenidos

Esta investigación plantea algunos adelantos sobre la posibilidad de implementar una clase de inglés en la cual los contenidos no vayan amarrados a un libro importado o una clase prediseñada.

El propósito de diseñar una propuesta de estas características es atender el problema al cual se enfrenta una población de estudiantes bilingües de undécimo grado de un colegio privado en el municipio de La Calera, quienes tienen en su haber la oportunidad de experimentar contenidos mucho más relevantes para su subjetividad política dado que ya hablan inglés. La pregunta que lleva al desarrollo de esta propuesta de investigación es ¿Cómo podría la clase de inglés contribuir en la construcción de subjetividades políticas en los estudiantes de undécimo grado del Colegio Hacienda Los Alcaparros a través de lectura crítica de textos académicos?

Respecto de otros estudios adelantados en el tema de la construcción de subjetividades políticas y el discurso político en el entorno de una clase de inglés se revisaron 103.000 documentos indexados relacionados con las categorías de estudiantes con inglés nativo o dominio de nativos tanto en Colombia como en otros países. Esta revisión arrojó luces de la justificación de este estudio.

La metodología que se aplicó tanto para el diseño del proyecto como para adelantar la investigación es Investigación – Acción dadas sus características de posibilitar realizar una investigación mientras se ejecutan sus fases además de su flexibilidad en términos de explorar la experiencia y saberes que se derivan del ejercicio mismo de la investigación.

5. Metodología

Investigación-Acción es la metodología aplicada en este proyecto investigativo. Para llevar a cabo el proyecto se diseñaron las fases de la IA, como corresponde, y se planteó la secuencia didáctica que se seguiría para cumplir con los objetivos previstos. Las etapas son en realidad 9 y se llevaron a cabo así:

Primer momento: La unidad pedagógica (herramienta dada por el colegio como protocolo para la planeación de cada área).

Segundo momento: Proyecto de vida (11A, B y C). Este instrumento construido conjuntamente con el Departamento de Desarrollo Humano fue cardinal en el diseño de las etapas 8, 9 y 10.

Tercer momento: *Construyendo una Utopía: Secuencia didáctica*. En este momento se presentó el proyecto a los estudiantes de undécimo.

Cuarto momento: Conocimientos previos. Esta exploración de los saberes de los estudiantes fue clave en el diseño de la secuencia didáctica que se ve en adelante. Cada momento tiene el mismo objetivo general: apoyar la construcción de subjetividades políticas mediante el fortalecimiento y la sofisticación de la segunda lengua, en la clase de inglés.

Temas y etapas 5- 10: Pirámide de necesidades básicas, Documental *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado, 1989, Derechos Humanos, Crisis humanitaria, refugiados; *The Book of Eli* y TedTalk, *Esclavitud moderna*.

6. Conclusiones

- 1) La IA es una herramienta clave en la comprensión desde discursos, imaginarios, prácticas y relaciones la reconstrucción y reflexión de un proyecto de aula porque permite, paso a paso, pensar en un camino y, a la vez, revisar ese camino mientras se recorre.

- 2) Al implementar la estrategia pedagógica para contribuir significativamente en la construcción de subjetividades políticas, a través de la lectura crítica de textos académicos, es significativo el poder y la fuerza que le otorga a un sujeto estudiante tener el vocabulario y las estructuras complejas en inglés necesarias para expresar sus emociones y sentires de forma fluida y coherente.
- 3) La implementación de la estrategia pedagógica contribuyó en la construcción de la subjetividad política en los estudiantes a través de la lectura crítica de textos académicos de la ruta temática, pues se evidenció empoderamiento y la sensación de ser parte de la solución a problemas que vieron como propios gracias al involucramiento de su proyecto de vida.
- 4) Resultó valioso identificar los saberes en inglés que los estudiantes tenían al iniciar el proyecto de aula en relación con la subjetividad política aprendidos en otras cátedras. Este primer insumo se convirtió en el plano cartesiano sobre el cual existen infinitas posibilidades para navegar con fundamentos sólidos en humanidades.
- 5) Trazar una secuencia didáctica para resignificar los saberes de los estudiantes con relación a la subjetividad política desde diferentes acciones pedagógicas en inglés probó ser ambicioso y muy útil.
- 6) Llevar todos los saberes de los docentes de inglés al salón de clases enriquece la experiencia de los estudiantes.

Elaborado por:	Claudia Victoria Mejía Rojas
Revisado por:	José Guillermo Ortiz

Fecha de elaboración del Resumen:	18	02	2017
-----------------------------------	----	----	------

Nota de Aceptación

Firma del Director

Firma Codirector

Firma del Jurado 1

Firma del Jurado 2

Bogotá, junio de 2017

TABLA DE CONTENIDO

RAE	3
1. ANTECEDENTES	22
Un vistazo al Municipio de La Calera	29
Un micro cosmos en el área de inglés	38
Robert Marzano y la evaluación en CHLA.....	43
Investigación en Alcaparros.....	46
2. OBJETIVOS.....	51
3. METODOLOGÍA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA).....	52
Aprendiendo inglés en contexto, apropiación de la segunda lengua	55
Construir subjetividades políticas	57
Acerca de la Unidad pedagógica de inglés	60
Etapa 0: <i>Being There</i> : Una novela aparentemente distópica	61
Etapa 1: Exploración de conocimientos previos	61
Etapa 2: Información genética, según Maslow.....	64
Etapa 3: Persiguiendo a un tomate	66
Etapa 4: Derechos Humanos, ¿cuántos son?	68
Etapa 5: La Era Exponencial y yo	69
Etapa 6: La crisis humanitaria también es conmigo.....	70
Etapa 7: Cine foro ¿Es la esperanza un valor humano?.....	72
Etapa 8: TedTalk ¿Cómo combatir la esclavitud moderna?	73
4. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	75
1- <i>La unidad pedagógica</i>	86
2- <i>Proyecto de vida (11A, B y C)</i>	94
3- <i>Construyendo una Utopía: Secuencia didáctica</i>	96
4- <i>Conocimientos previos</i>	97
5- <i>Pirámide de necesidades básicas</i>	98
6- <i>Documental Ilha das Flores, de Jorge Furtado,1989</i>	99
7- <i>Derechos Humanos</i>	100
8- <i>Crisis humanitaria, refugiados</i>	101
9- <i>The Book of Eli</i>	102

10-	<i>TedTalk ¿Cómo combatir la esclavitud moderna?</i>	103
11-	<i>Registro de construcción colectiva de discursos</i>	104
12-	<i>Registro de Cine foro</i>	105
13-	<i>Registro de artículos académicos sobre crisis humanitaria</i>	106
14-	<i>Registro de retroalimentación Parte 1</i>	107
15-	<i>Registro de retroalimentación Parte 2</i>	108
16-	<i>Registro de retroalimentación Parte 3</i>	109
17-	<i>Registro de retroalimentación Parte 4</i>	110
18-	<i>Registro de retroalimentación Parte 5</i>	111

ABSTRACT

An investigative process was held with the Seniors' English classes at Hacienda Los Alcaparros School, located in La Calera. The purpose of this investigation was to examine if it was possible to contribute in the construction of political subjectivities in a foreign language course in the context of Latin American bilingual schools. The investigative process was developed under the protocols of the Action Research Method.

The classroom project that was proposed as a tool in order to implement the didactics strategy was meant to contribute with the objective. Its implementation began with the exploration of knowledge that the students had previously acquired in their humanities courses. This knowledge that the students had brought into the English classroom would determine the topic sequence that would allow the repurposing of the concepts related to their political subjectivity in the design of diverse didactic actions in English classes.

The following is the route in the construction of this investigation; its purpose is to give context to the reflection about the practices of teachers and students within the bilingual classroom. It also has the purpose of giving orientation to the knowledge provided within the English classes.

The first part of the text displays the protocols of a conceptual background that helps the readers understand the different categories invited in the conversation between authors in order to give context to the experience based on the knowledge that emerges through such classroom experience. The second part presents the Action Research Method as well as a general panorama that depicts the context in which the research was performed and the population that was involved.

The following part presents the problem and the objectives that precede the observation chapter. These elements narrate the experience, show the project itself,

INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta algunos aspectos relacionados con la clase de inglés de una población de estudiantes que son bilingües y que cursan sus estudios de undécimo grado en un colegio privado en las afueras de la ciudad de Bogotá. Presentaré aquí asuntos relacionados con la pregunta sobre la posibilidad de contribuir en la construcción de subjetividades políticas y de un discurso político en una segunda lengua a través de una propuesta que parte de la literatura (entendida aquí como novelas de ficción y como textos académicos con diversos contenidos) para lograr dicho fin. Pretendo llevar a cabo esta tarea mediante el desarrollo de tres decisiones de carácter metodológico: en un primer momento determiné la manera como se realizaría la investigación, en otras palabras, decidí que la metodología que aplicaría sería Investigación - Acción. En un segundo momento consideré las decisiones sobre la ruta didáctica de la experiencia y en un tercer momento decidí incluir el proyecto de vida de los estudiantes para vincularlos desde las emociones; estas decisiones obedecen a las complejas características del proyecto que aquí se registra y que explicaré en el desarrollo de los capítulos que conforman este documento.

A continuación procedo a explicar cómo es trabajar en El Colegio Hacienda Los Alcaparros que es, en sí mismo, una invitación abierta a ser y estar de modos complejos en el mundo que nos rodea. Esto sucede porque el Colegio apuesta a muchas instancias para que la comunidad se exprese libremente, cimiente criterios y discursos incluyentes, para que haga mediación en sus propios conflictos, en lo posible, sin la intervención de un adulto, particularmente en los grados superiores; para que quienes ahí tienen el privilegio de estudiar, se comprometan con el entorno y el ambiente; forjen su camino y su ruta personal con suficiente información, de tal modo que puedan tomar decisiones responsables en sus proyectos de vida; que puedan echar mano de relaciones éticas y den pasos morales hacia el bien común en sus futuros. Esta es la apuesta de Alcaparros. Todos lo comprendemos de ese modo y trabajamos decididamente en el proyecto de construir una sociedad más justa para Colombia.

and displays its implementation. The last part of the text shows the results and accomplishments of the implementation of the project in the classes.

It is imperative to clarify that this text is not a manual of instructions as to how to put together an English class. Its main purpose is to allow me to make a reflection on my didactics practice, and to allow the conversation about the role of English classes in the context of Latin America to be revised.

Keywords: didactics, pedagogical knowledge, practices, knowledge, disciplines, teaching, reflective practice, English, novel, political subject, political subjectivities, learning, classroom project.

Los discursos sobre el cambio social en Latinoamérica son, con frecuencia, demasiado parecidos. Se puede leer sobre el proletariado y cómo fueron los grupos sociales menos favorecidos quienes trajeron el cambio a América Latina en actos de emancipación y con aires de revolución. Basta leer a Dermeval Saviani en *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad* en la Revista Colombiana de educación, por ejemplo, o podría citarse en este apartado a Orlando Fals Borda en *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla* cuando se refiere al intelectualismo académico de investigadores y la evidente distancia que estos academicistas tenían con aquellos que ejercían el trabajo manual; de ahí el término suyo de 'la búsqueda de la conciencia proletaria'. Darcy Ribeiro y Mércio Gomes Pereira escribieron en 1992 sobre las causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos como producto de los procesos de formación. Todo esto para decir que es vox pópuli alegar que los cambios sociales vienen de las clases bajas. Y, entonces, ¿qué hay de las clases altas?

Para responder a este interrogante se hace preciso iniciar una discusión en torno al desarrollo de sujetos autónomos y responsables que sean conscientes del valor de la dignidad humana y del sentimiento de solidaridad con la sociedad (y con los más afectados). Después de todo, esto es lo que los científicos políticos consideramos que es un sujeto político. Esta es una discusión que en el escenario del posconflicto y la posverdad (término que se acuña en algunos escenarios académicos para describir el momento actual del país) está más vigente que nunca. Se hace imperante, entonces, una pedagogía renovada, creativa y sugestiva en la clase de inglés, para que jóvenes de la clase privilegiada tengan en su haber herramientas morales y éticas sólidas que vayan en vías de la construcción de una sociedad más equitativa; imperativos categóricos para la consolidación de la democracia.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Pareciese ser evidente, pero hay que hacer la salvedad sobre el hecho de que en los países de habla hispana, en el continente americano, en el tema del bilingüismo, la prioridad es aprender inglés a un nivel de supervivencia; esto es, poder comunicarse de manera inteligible, poder traducir ciertos textos, ver y comprender películas o documentales en inglés y tener una buena idea de lo que allí se presentó sin recurrir a traductores o subtítulos. Se espera también que si se viaja a un país de habla inglesa o si alguien nativo del inglés pretende sostener una conversación con un sujeto no nativo, esta conversación pueda ser fluida y natural.

Pensando en las infinitas posibilidades de tener en el aula de clase a una población bilingüe que maneja el inglés más allá de un nivel de supervivencia (con la mayor intensidad de horas a la semana frente a las demás asignaturas) surgió mi inquietud por valerme de los conocimientos previos que los estudiantes traían de sus clases de filosofía, ética y sociales. Quise explorar estos conceptos que ellos estudiaban en esas clases, que en el Bachillerato del Colegio se dictan en español. Intuí que sería maravilloso potenciar sus habilidades desde la lectura crítica de temas relacionados con la construcción de sus subjetividades y fue cuando diseñé la secuencia didáctica que daría paso a una aventura de crear mundos posibles haciendo uso de nuevo vocabulario, más robusto, más sofisticado. Sin que mi proyecto de aula fuese una propuesta interdisciplinaria ni que fuese un proyecto del área de sociales, aquellos saberes de los estudiantes fueron invitados a mi clase de inglés, así como aquellos conceptos relacionados con la construcción de sujetos políticos y, desde el inglés en contexto, le di origen a mi proyecto de aula para el último trimestre del año escolar.

JUSTIFICACIÓN

En el Colegio Hacienda Los Alcaparros nuestros estudiantes son bilingües y no presentan dificultades para ver documentales o ver películas o leer textos académicos o novelas ni clásicas ni de ficción ni históricas ni de ningún género. Es por esta razón que se puede plantear la construcción de subjetividades políticas en una clase de inglés. Posiblemente para otros estudiantes de undécimo grado en nuestros países de América Latina este escenario no sea posible; cabe también hacer la claridad de que la población de los estudiantes de undécimo grado es demandante, tiene metas altas para sí mismos y pide entrar en contacto con el mundo que los rodea de modos más 'reales' en todas sus clases.

Una vez tomada la decisión de trabajar un proyecto de aula que haga aportes en la construcción de subjetividades políticas de los estudiantes emerge, casi automáticamente, la pregunta por el lugar epistemológico de mi práctica didáctica en la actualidad y me remite, invariablemente, a una 'percepción común' del docente como aquel administrador de contenidos del área de inglés (el caso mío propio) propuestos en un contrato didáctico que transcurre cada año escolar sin mayores cuestionamientos por parte del cuerpo docente de un colegio, cualquiera que este sea (Chevallard, 1991); lo que se constituye, para mí, en un reto que me moviliza y activa un enorme deseo por emprender un recorrido por vías alternas, más complejas, como docente, de cara a las condiciones históricas que atraviesa el país luego de la firma del tratado de paz. Frente a este desafío me surge como categoría epistémica la idea del docente en un rol de profesional reflexivo.

Conviene entonces dar una caracterización al docente profesional que deviene en investigador cuando se enajena y se alista para realizar la difícil tarea de observarse para reflexionar y pensar su práctica docente. Pero, ¿será suficiente tomar distancia de mí misma para iniciar mi reflexión? Y, más allá, ¿me convertiría esto en investigadora y legitimaría mi saber y mi práctica? Con estos interrogantes en mente, me encuentro frente a otro asunto relacionado con el hecho de que los maestros tenemos un conocimiento en nuestro haber; un saber que nos confiere la experiencia y que no es

prescindible. Es precisamente esta experiencia de aula, más allá de nuestros conocimientos técnicos, la que nos ha generado, a partir de situaciones prácticas en las que hemos encontrado problemas y hemos tomado decisiones, una conversación interna, personal e íntima, sobre el acto de enseñar (Castaño y Fonseca, 2008).

Donald Schön aparece en este recorrido para aclararme que una forma de entender la enseñanza, el trabajo mío como docente, matizado exclusivamente por la práctica diaria basada en el conocimiento científico propio de mi campo disciplinar, lo que él llamó Racionalidad técnica (mirada positivista), no me sirve para abordar plenamente, *per se*, los problemas habituales que encuentro en el aula. Entendido esto, y frente a la crisis que me produjo hallar la Racionalidad técnica de Schön, encontré un nuevo horizonte que él denominó Epistemología de la práctica, es decir, el contacto e interacción con la práctica docente sí genera un conocimiento práctico toda vez que el docente se involucre en la reflexión (en y sobre la acción)¹ frente a esos problemas de la cotidianidad dentro del aula. Esto es, en su función más pura: hacer didáctica.

Así, en el campo de la formación del maestro, solucionando parcialmente los primeros interrogantes sobre si era posible realizar mi reflexión propia tomando distancia para observarme; y luego de explorar respecto de algunas teorías sobre la epistemología de la práctica que presentan el concepto de reflexión en la acción como el proceso mediante el cual podremos, como docentes, hacer análisis e interpretar nuestra propia actividad docente; me queda la inexorable tarea de responderme una nueva pregunta sobre el cómo podré hacer ese rastreo. He aquí el resultado de estos primeros interrogantes.

El rol de la clase de inglés en América Latina ha sido, por excelencia, darle ese nivel de supervivencia a los estudiantes de colegios con inglés intensivo. En el caso de

¹ Schön retoma este concepto que se origina en Dewey (1933) quien se refirió a la enseñanza reflexiva como aquella en la que se lleva a cabo "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende".

los colegios bilingües, la esperanza es que los estudiantes superen ese nivel de supervivencia y se logre una sofisticación de las estructuras estudiadas. Esto significa que los estudiantes den cuenta de lo que se les enseña en términos de estructuras y tiempos verbales complejos. Adicionalmente, se espera que los estudiantes puedan leer y analizar novelas en sus clases de inglés, además de tomar pruebas estandarizadas internacionales que acrediten su bilingüismo.

Asunto distinto sucede en las clases de inglés de países angloparlantes donde este tipo de contenidos ya está resuelto de antemano, como se evidencia en los antecedentes de este proyecto de investigación.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo podría la clase de inglés contribuir en la construcción de subjetividades políticas en los estudiantes de undécimo grado del Colegio Hacienda Los Alcaparros a través de lectura crítica de textos académicos?

1. Antecedentes

En este capítulo presento la revisión de diversas bases de datos y una búsqueda que arrojó resultados por 103.000 documentos indexados cuyo propósito es construir, desde distintos entornos y clases de inglés, las subjetividades políticas y el discurso político en estudiantes con inglés nativo o dominio de nativos. Lo que ratifica mi **justificación al trabajo de investigación:**

El rol de la clase de inglés en América Latina ha sido, por excelencia, darle ese nivel de supervivencia a los estudiantes de colegios con inglés intensivo. En el caso de los colegios bilingües, la esperanza es que los estudiantes superen ese nivel de supervivencia y se logre una sofisticación de las estructuras estudiadas. Esto significa que los estudiantes den cuenta de lo que se les enseña en términos de estructuras y tiempos verbales complejos. Adicionalmente, se espera que los estudiantes puedan leer y analizar novelas en sus clases de inglés, además de tomar pruebas estandarizadas internacionales que acrediten su bilingüismo.

Asunto distinto sucede en las clases de inglés de países angloparlantes donde este tipo de contenidos ya está resuelto de antemano, como se evidencia en los antecedentes de este proyecto de investigación.

Estos antecedentes están presentados en un cuadro para facilidad del lector y para efectos de comparación entre las distintas bases de datos.

Fuente	Variables	Anotaciones
Catálogo completo de la Biblioteca Luis Ángel Arango y su red de 20 bibliotecas afiliadas	“Esta búsqueda no recupera resultados” es el aviso que se obtiene en la búsqueda de trabajos de investigación con las variables ‘Investigación Acción Inglés’ o ‘Investigación Acción Sujeto político’ o “Investigación Acción Subjetividad-es’ del. Al eliminar la variable de Inglés, se encuentran 19 repositorios en el ámbito educativo ligados a la IA.	La variedad de estos abarca desde educación superior hasta otras locaciones como México y Venezuela, entre otras. En ninguno de los casos se logra ubicar un solo trabajo en el área de inglés y tanto menos con la variable de subjetividad política o discurso político.
El catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional, facultad de Humanidades, Departamento de lenguas	tesis titulada: A Pre-Staged Implementation of Compensatory Strategies To Improve Speaking Performance in Centro De Lenguas Teenagers, presentado por la estudiante Diana Marcela Pineda Vanegas en el 2013 para optar por el título de Licenciada en Humanidades: Español e Inglés.	Este trabajo de investigación no tiene relación directa con mi investigación puesto que hace un estudio en el Centro de lenguas de la universidad y su objetivo es mirar la destreza oral de los estudiantes de inglés, en particular.
Además de los repositorios	La búsqueda por	Ninguno de ellos refleja la

<p>anteriores, hay 16 listados de trabajos en el área de inglés en Koha relacionados con las competencias específicas del área (Speaking, Writing, Listening, Reading).</p>	<p>anteriores con las variables de IA en el área de Inglés arroja resultados por 2.277 trabajos inscritos en la base de datos. Sin embargo, muchos de ellos no se encuentran disponibles para consulta inmediata. Al hacer la búsqueda por las variables anteriores más las variables de subjetividad-es política-s la búsqueda presenta 1.140 resultados.</p>	<p>conexión directa con el área de inglés y el discurso político, ni la construcción de sujeto político en la clase de inglés. Más bien están relacionados con prácticas para la construcción de paz en la escuela, cátedras de historia y sociales relacionadas con el mismo tema o temas cercanos, manuales de convivencia, aulas inclusivas o incluyentes, aulas para la paz, etc.</p>
<p>El índice de búsqueda de El Tesoro de la Educación UNESCO-OIE, indización de documentos sobre educación</p>	<p>Esta búsqueda arroja 682 resultados bajo el denominador de estudios en ciudadanía y estudios políticos usados en estudios de cívica o estudios cívicos. Hay 183 estudios en el descriptor de Educación bilingüe, cuyo propósito es incentivar el bilingüismo nacional o de otras lenguas mediante actividades en diversos cursos y materias</p>	<p>Estudios sobre lengua nativa y segunda lengua conectados con el tag de comunicación intercultural sociolingüística (Intercultural communication Sociolinguistics).</p>

	<p>en la escuela (Encouragement of bilingualism through the teaching of regular courses in both the national language and a second language). Hay 131 estudios más bajo el descriptor de Bilingüismo.</p>	
<p>Se encuentran 391 trabajos de investigación referenciados e indexados que están relacionados con evaluación, 271 con centros de enseñanza, 343 con clases relacionadas con el mismo concepto, 362 trabajos relacionados con materiales de apoyo o didácticos, 661 con métodos para la lectura, 110 trabajos relacionados con organizaciones, 321 con programas para adultos, 421 para docentes encargados de implementar y diseñar estrategias de literacy, 615 en análisis literario, pensamiento</p>	<p>El término 'literacy' aparece bajo la categoría de logros (achievement) con un resultado de 535 trabajos indexados.</p>	<p>Literacy se refiere al refinamiento de las habilidades en la adquisición del inglés como segunda lengua (bilingüismo).</p> <p>En ninguno de estos estudios están las categorías de IA, construcción de subjetividad política en relación con la clase de inglés.</p> <p>Bajo las categorías de estudios políticos o subjetividades políticas, existen cerca de 5.000 estudios, todos liados a educación superior o años</p>

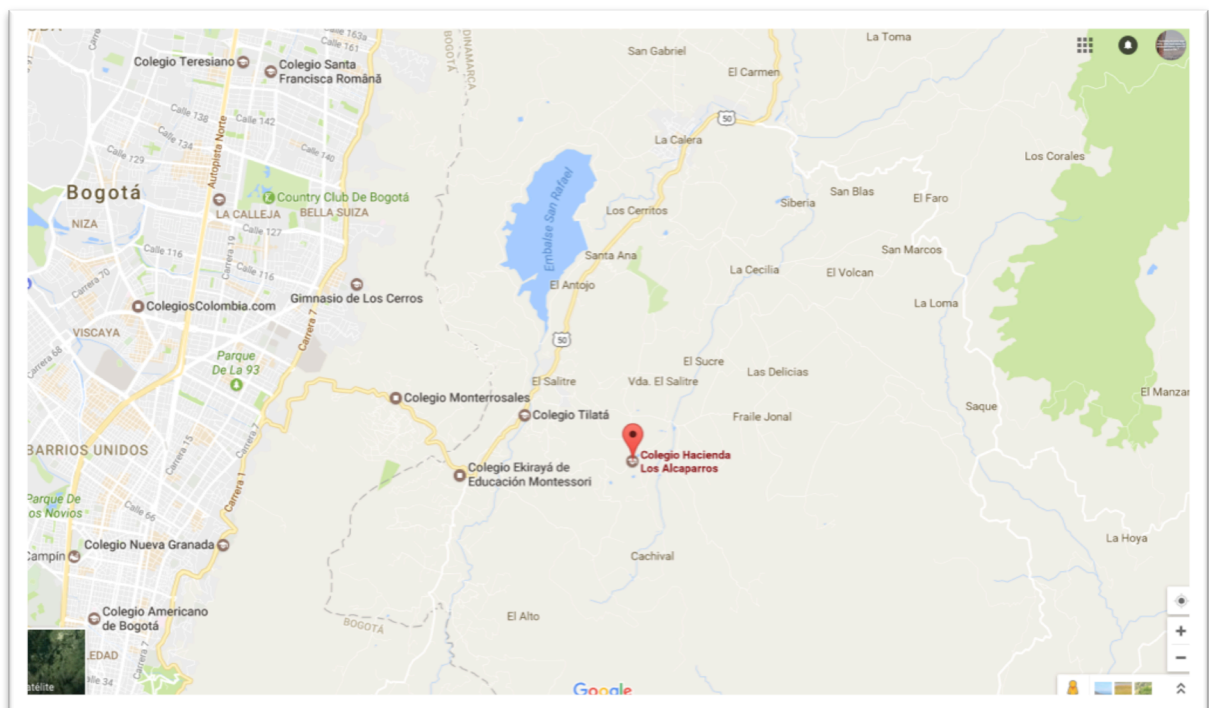
<p>crítico aparece indexado con 615 trabajos, 616 géneros literarios y 535 relacionados con retención y logros luego de cursos de literacy. En estadística de estudios cuantitativos sobre literacy aparecen 284 piezas indexadas y 393 estudios más sobre pruebas aplicadas en relación con literacy.</p>		<p>superiores en la escuela. En ninguno de los casos aparece una relación con la subjetividad política o el discurso político en la clase de inglés.</p> <p>Cabe anotarse aquí que la mayoría del catálogo se encuentra en inglés lo que no significa que aplique a la clase de inglés como tal.</p>
<p>Cuando de libros, artículos académicos, documentos en inglés se trata, los antecedentes del tipo de investigación son otros. En países anglo-parlantes la existencia de la variable de 'subjetividades políticas' en cursos de 'literatura' y de 'inglés' (Literature, Language Arts, English, English Major y Literacy) son muy altos en número.</p>	<p>Uno de los más destacados y que tiene relación directa con mi trabajo de investigación lo escribió el profesor Berlin, J. A. en 1987. El título de la publicación es Retórica y realidad: Instrucción escritural en universidades americanas, 1900-1985 (Rhetoric and reality: Writing instruction in American colleges, 1900-1985) y fue publicado por la casa editorial SIU Press.</p>	<p>El trabajo de Berlin tiene que ver con cursos de inglés en distintas universidades donde la enseñanza de la categoría de 'inglés' (lengua extranjera o segunda lengua) no es el objeto de aprendizaje per se; más bien se dedican todos los esfuerzos a la construcción de la retórica en la escritura en temas de interés social, político y económico, entre otros.</p>

De la casa editorial SIU Press	Libro publicado por Alcorn, M. W. en el 2002 que se titula Cambiando de tema en la clase de inglés.	Discurso y las construcciones del deseo (Changing the subject in English class: Discourse and the constructions of desire).
La escribió Feldman, Ronen y su título es Técnicas y aplicaciones para el análisis del sentimiento (Techniques and applications for sentiment analysis). 2013		Es, tal vez, una de las publicaciones más inspiradoras para mi trabajo en el aula. Es un artículo dedicado al análisis del discurso político con una mirada desde la comunicación, la lingüística y la política.

CONTEXTUALIZACIÓN

Este apartado del documento explica las condiciones geográficas y topográficas del terreno dentro del cual se encuentra ubicado el Colegio y las condiciones que lo rodean. Esto es relevante dado que es la primera muestra en este trabajo del lugar privilegiado donde se encuentra ubicado el Colegio y el tipo población que conforma tanto las familias del Colegio (lo que explica, en gran medida, los recursos con los cuales se cuenta para adelantar este proyecto) como la población de las veredas circundantes.

El Colegio Hacienda Los Alcaparros está ubicado en la vereda El Salitre, La Calera, Cundinamarca, Colombia. En esta página, el mapa que se presenta muestra de manera simple, pero clara, la ubicación del Colegio dentro del municipio y su vereda con un panorama esencialmente rural y el gran contraste frente a la ciudad de Bogotá y su zona urbana. El mapa, además, le permite al lector figurarse la distancia entre el Colegio y la ciudad.



Un vistazo al Municipio de La Calera

Geografía

La Calera se halla situada al oriente del departamento de Cundinamarca y al noreste de Bogotá. Su cabecera está localizada a los 4° 43' 17" de latitud norte y 73° 58' de longitud oeste de Greenwich; con respecto a la ciudad de Bogotá (capital de Colombia) en arco 0° 06' 29" este, según su página oficial. El Municipio de La Calera se encuentra ubicado dentro del valle sobre el río Teusacá. Todo su territorio de sur a norte está surcado por la cordillera oriental que presenta numerosas ramificaciones, entre ellas la de cruz verde que lo cobija por los costados oriental y occidental, dando un aspecto bastante quebrado, alternando valles, colinas y elevaciones, originándose un contraste maravilloso, haciendo que su topografía sea muy admirada por los turistas.

Límites del municipio

El Municipio de La Calera limita por el norte con los Municipios de Guasca, Sopó y Chía. Limita por el oriente con el Municipio de Guasca y por el occidente con Bogotá. Por el sur, limita con el municipio de Choachí y Bogotá. La extensión total es de 31.686,06 Km², su extensión urbana es de 144.34 Km² y su extensión rural de 31.541,72 Km² (fuente Acuerdo Municipal 043 de 1999). No existen datos más recientes al respecto. La altitud de la cabecera municipal en metros sobre el nivel del mar es de 2.718 y la temperatura media es de 14 °C. La distancia de referencia es de 18 kilómetros desde la ciudad de Bogotá.

Geología y litología locales

Según los reportes de la Alcaldía y los estudios de suelos allí consignados, los materiales útiles del suelo y del subsuelo de la Sabana de Bogotá y sus alrededores pertenecen a las formaciones de Guaduas. Se divide en tres conjuntos de los cuales el superior está formado de gredas de colores rojizo, azulado, verdoso y morado, entre las

cuales hay mantos inexplotables de carbón y bancos de areniscas poco estables, de grano más o menos grueso. En el sudoeste de La Calera hay, sin embargo, mantos de carbón que son explotables. La parte productiva contiene los mantos de carbón y se caracteriza por la presencia de areniscas (superior o "lajosa" e inferior "la guía"). Las arcillas intermedias, de color gris oscuro, son compactas y carbonáceas, en su mayoría.

Clima

La precipitación en algunas zonas de La Calera se presenta en aguaceros cortos e intensos. En el páramo, la temperatura baja y nubosidad alta afectan significativamente el uso de los suelos. Hay conservación de la flora y fauna de la zona dada la intensidad de lluvias. Sin embargo, las heladas afectan los cultivos locales.

Economía

El Municipio de La Calera basó su economía por muchos años en la explotación minera que dio empleo directo a tres mil personas del Municipio. Luego del cierre de la empresa minera que operaba la zona, la economía todavía está por ser reconstruida y pensada. En la actualidad las empresas más grandes que funcionan en el Municipio son Manantial, Winter, Tecnoconcreto, Cemex, Pasteurizadora La Pradera, Flores El Cortijo y una serie de pequeñas microempresas domésticas, de acuerdo con la fuente oficial de la Alcaldía de La Calera. También hay explotación de cultivos, ganadería, bosques madereros y pantanos o charcos con pesca artesanal a baja escala. Estas prácticas están dadas por campesinos minifundistas, principalmente.

Hidrografía

La hidrografía de La Calera pertenece a las Vertientes del Magdalena y del Meta. Dos ríos surcan el municipio: el Teusacá y el Río Blanco. El Río Teusacá nace en la Laguna del Verjón situada en el cerro de Monserrate y desemboca en el río Funza o Bogotá. Numerosas quebradas alimentan su caudal; las más importantes son las del Hato, Marmaja, Cara de perro, Carrizal, Chocolatero, Cirujano, San Isidro, Siecha, Simayá y Aguas Claras. Río Blanco: nace en la laguna de Buitrago en límites con el Municipio de Guasca, recibiendo en su trayecto quebradas bastante caudalosas como La Marmaja, La

Ramada, Calostros y Jaboncillo que se forma por la unión de las quebradas Chocolatero y Palacio. Además, recibe afluentes de la quebrada Blanca cuyo encuentro se da en los límites con Choachí. El río Blanco da sus aguas al río Negro justo en La Unión. En la quebrada Jaboncillo se presenta una caída, cuya esperanza del Municipio es que sea aprovechada para dotar de energía eléctrica a las Veredas de Mundo Nuevo y La Polonia, en el pueblo de La Calera. Acerca de sus lagunas más importantes, se estima que se hallan tres: la de Buitrago, La Brava y la de los Patos.

Población

Según el DANE la población rural en el 2010 era de 37.875 personas tanto en el entorno urbano como rural del municipio. Hay un incremento exponencial de la población de viviendas tipo urbano o suburbano en las zonas veredales cercanas a la cabecera de La Calera, principalmente cerca de las vías de acceso. Adicionalmente, se observan agrupaciones de establecimientos comerciales desvinculados de las actividades agropecuarias de la zona. Dado el alto valor paisajístico de las veredas, ahora se encuentran, además, mayor número de viviendas estratos 5 y 6. Esta condición de un número superior de viviendas estratificadas versus viviendas campesinas o rurales de nativos en el sector, fundamentalmente en la vereda El Hato, presenta alzas en los precios de la tierra y evidentes desequilibrios en el cuidado de los recursos naturales de La Calera. Los ríos están más contaminados, los frailejones han sido destruidos por turistas, lo que invariablemente afecta la fábrica de agua que es el páramo. Todo esto sucede porque la población ahora es mucho mayor y está desconectada del tesoro que es la naturaleza. Así las cosas, por desconocimiento, su llegada a la zona ha causado impactos profundos en todos los aspectos posibles.

EL COLEGIO HACIENDA LOS ALCAPARROS

Este capítulo presenta aspectos del Colegio que permiten conocer tanto la filosofía como el espíritu del Colegio en su esencia más clara, razones por las cuales un proyecto de esta naturaleza tiene cabida y aceptación. Sin ideas institucionales que le apuesten a un pensamiento libre y crítico de una sociedad del futuro cercano que sueña con cambios sustanciales en la forma como coexistimos y trabajamos, como socializamos y nos movilizamos, como construimos las leyes y nos preguntamos sobre el equilibrio y la naturaleza y origen de nuestras patologías sociales, un proyecto de aula como el que aquí se propone no podría surgir ni llevarse a cabo.

Misión

El colegio tiene una propuesta educativa cuya visión ética, humanista, científica y estética de la educación, y cuya perspectiva del desarrollo humano que respeta las diferencias y los procesos individuales, busca formar y educar ciudadanos de Colombia y del mundo para el siglo XXI.

Visión

Los Alcaparros, en virtud de procesos de innovación y mejoramiento continuos, espera ser institución de referencia para Colombia en aspectos como:

- 1- Educación basada en la atención al desarrollo humano, el respeto de las diferencias en el aula de clase y la resolución de conflictos.
- 2- Investigación y aplicación de pedagogías activas y desarrollo de competencias de pensamiento.
- 3- Formación ética, democrática y civil.
- 4- Integración de lo estético en la formación.
- 5- Participación de los estudiantes en foros, encuentros y eventos internacionales de valor formativo.
- 6- Desarrollo de la conciencia, conocimiento y compromiso con lo ecológico y los grandes problemas globales del siglo XXI.

- 7- Nuestros exalumnos serán la viva demostración del éxito de una educación basada en la ética y el desarrollo humano, en el contexto nacional y global de nuestra época.
- 8- Nuestros profesores serán reconocidos por su profesionalismo.

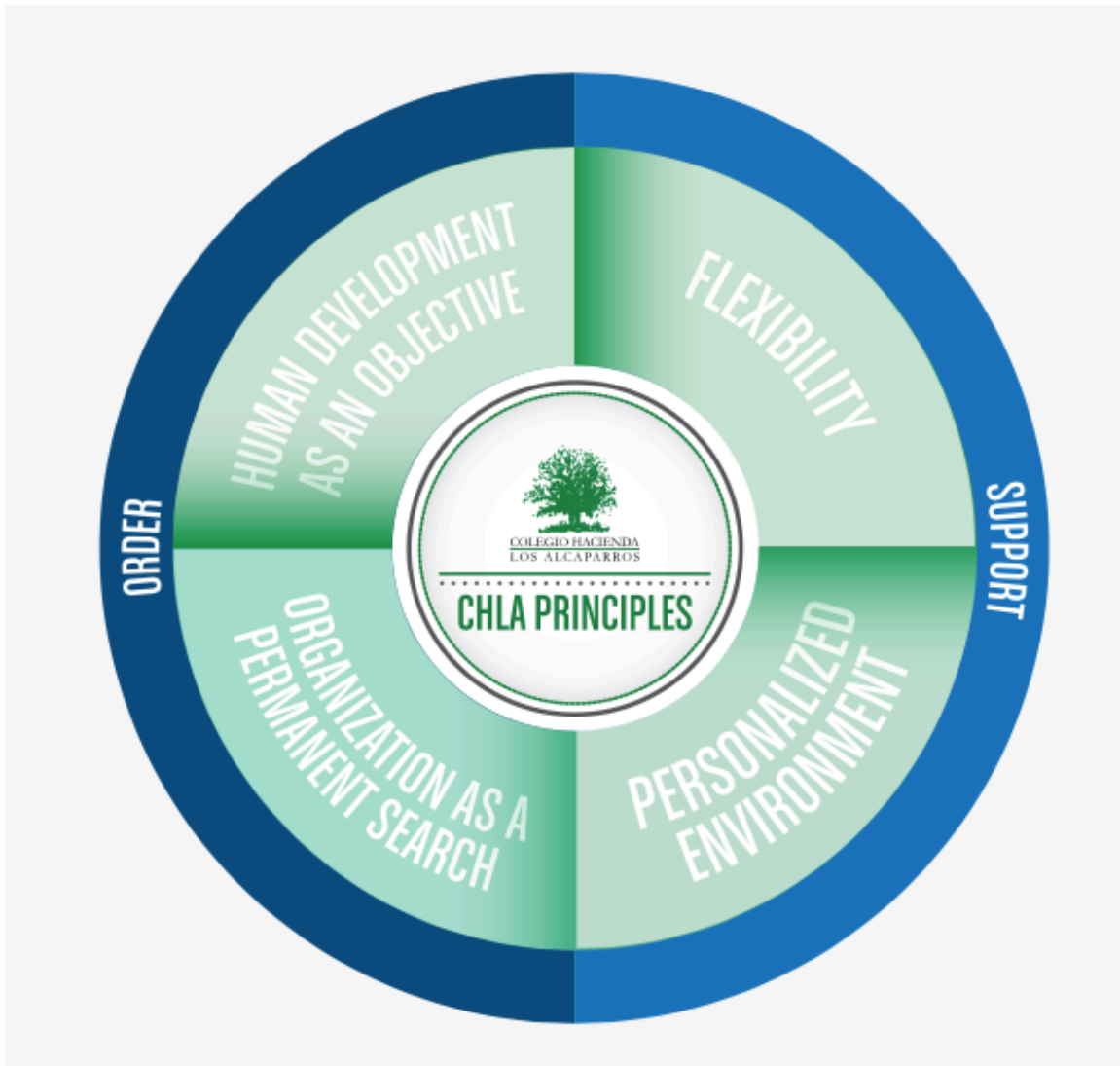
Metas de Formación

Esperamos que los estudiantes de Los Alcaparros sean:

- 1- Conscientes de su corporalidad como forma propia de existencia.
- 2- Éticos, porque reconocen la diversidad y respetan al otro en su diferencia.
- 3- Protagonistas de la relación que inauguran permanentemente con los otros y con el mundo.
- 4- Servidores de la comunidad al armonizar las tensiones propias de las relaciones humanas.
- 5- Buscadores de conocimientos con sentido para ponerlos al servicio del país.
- 6- Participativos en la protección y conservación del medio ambiente.
- 7- Abiertos a la trascendencia y a la espiritualidad, al saberse seres finitos.

La misión y la visión del colegio se resumen en la siguiente gráfica²:

² Traducción libre: la gráfica se encuentra dividida en dos hemisferios iguales. El primero de ellos, en azul oscuro, se refiere al orden. El segundo, de color azul más claro, se refiere al apoyo. Dentro de estos dos se encuentran los cuatro principios del colegio: Desarrollo Humano (objetivo), flexibilidad, organización (búsqueda permanente) y ambiente personalizado.



Metas de Formación de los estudiantes

Los estudiantes de Los Alcaparros deben tener en su haber las siguientes características, según sea su construcción como sujetos formados bajo los principios y valores institucionales:

- Conscientes de su corporalidad como forma propia de existencia.
- Éticos, porque reconocen la diversidad y respetan al otro en su diferencia.
- Protagonistas de la relación que inauguran permanentemente con los otros y con el mundo.

- Servidores de la comunidad al armonizar las tensiones propias de las relaciones humanas.
- Buscadores de conocimientos con sentido para ponerlos al servicio del país.
- Participativos en la protección y conservación del medio ambiente.
- Abiertos a la trascendencia y a la espiritualidad, al saberse seres finitos.

El colegio aplica el Aprendizaje Activo y la Pedagogía de Proyectos en todas las instancias, es decir, en todas las clases desde Preescolar hasta Bachillerato.

Lo que busca el proyecto educativo con ello es promover los siguientes valores en los estudiantes; esto significa que el perfil del alcaparrino se caracteriza de este modo:

- El respeto y la respuesta a las diferencias y a los procesos individuales.
- La excelencia académica en las ciencias de la física, química, biología y matemática, orientadas a avivar potenciales.
- La expresión estética y la creatividad que trascienden lo inmediato.
- La formación musical, porque desarrolla habilidades de pensamiento, sensibilidad y constancia.
- La apropiación de modos tecnológicos que contribuyan a la mejor comprensión del mundo.
- El desarrollo personal, moral y ético.
- El fortalecimiento de habilidades sociales y de modos de convivencia pacífica.
- La construcción de proyectos de vida.
- La proyección nacional e internacional.
- La capacidad de pensar por su cuenta y riesgo.
- La comprensión de sí mismos y de su sentido en el mundo.
- El cuidado propio, de los demás y del entorno.
- El despliegue de talentos orientándolos hacia la excelencia personal y social, y
- El ejercicio de su autonomía y creatividad, en las que se pone en juego la calidad de la vida humana.

La filosofía del colegio engloba la totalidad del proyecto educativo aunque esté conformado por cuatro escuelas distintas. Esta filosofía, de manera holística, las abarca de tal forma que su razón de ser permea cada momento y acto educativo dentro del colegio, indistintamente de las cuatro escuelas. Las cuatro escuelas, Preescolar, Primaria, Escuela Media y Bachillerato, están montadas bajo los cánones de las necesidades etáreas de cada una de ellas de manera específica.

Cada escuela es coordinada, organizada y dirigida por dos departamentos que trabajan conjuntamente. Existe el departamento de Desarrollo Académico y también el de Desarrollo Humano en cada escuela, lo que significa que hay un grupo de profesionales listos para llevar a cabo tanto la misión como construir una ruta para alcanzar la visión del colegio.

El Departamento de Desarrollo Humano cumple una función fundamental en las diferentes escuelas pues está enfocado en el trabajo con cada estudiante de manera independiente. Por esta razón, implementa programas enfocados al desarrollo de habilidades sociales, la resolución de conflictos, de manejo responsable de la sexualidad, de formación ética, Proyecto de vida, *Consentidos* (prevención de consumo de alcohol y otras sustancias), entre otros.

Por su lado, el Departamento de Desarrollo Académico se concentra en aspectos relacionados con la academia y el diseño del proyecto curricular. El departamento enfoca sus esfuerzos hacia el logro y cumplimiento de las metas académicas y las expectativas de cada familia para los estudiantes de Alcaparros.

Acompañando las actividades académicas del colegio, existe la oficina del Learning Center. Este centro de especialistas apoya la labor académica de todas las escuelas con profesionales expertos en todas las áreas del conocimiento. También trabajan en acompañamientos especiales del programa de inclusión del colegio. El Learning Center ofrece apoyo a los niños con necesidades específicas en su aprendizaje, tanto en lo cognitivo como en lo académico.

Fonoaudiólogas y terapeutas ocupacionales expertas en pedagogía evalúan el desempeño de los estudiantes y desarrollan estrategias en procesos de terapia, así como también trabajan conjuntamente con cada equipo de maestros en las escuelas para el trabajo que se hacen en el aula de clase. La propuesta del Learning Center ayuda a los maestros a acompañar cada caso de manera especial pues promueve el logro de un mejor desarrollo de habilidades y desempeño académico que no sacrifique el ritmo de los demás estudiantes. Los procesos de apoyo están encaminados en la integración de los procesos sensoriales, motores, verbales, comunicativos, de comprensión y de metacognición requeridos para ser exitosos en su vida escolar.

Desde la fundación del colegio en 1992 se ha consolidado como un proyecto educativo bilingüe con resultados académicos que son reflejados en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de evaluación académica nacionales e internacionales. Es mi encargo obtener óptimos resultados en las pruebas estandarizadas internacionales IELTS impartidas por el *British Council* en Bogotá.

El colegio le apuesta a las artes. Su proyecto tiene un fuerte programa de formación musical, instrumental y en artes escénicas con alcance y proyección en Europa. Esto es relevante dentro del proyecto educativo, como lo son los deportes, porque en la filosofía del colegio se contempla un desarrollo del ser humano complejo que tiene el entrenamiento que proviene de la disciplina de practicar un deporte, un instrumento musical y de estar en permanente contacto con las artes plásticas.

Es evidente, aunque no haga parte de esta investigación, hacer énfasis en este hecho puesto que deja ver asomos tangibles del propósito de formar y educar con sensibilidad, con respeto y reconocimiento de las artes en todas las expresiones que ellas tienen, con admiración por los talentos que nos identifican y con una profunda sensibilidad hacia el movimiento, los sentimientos, las emociones, la comunicación, la expresión y la apropiación de conocimientos de modos alternos. El saber aprehendido

y aprendido en el proyecto de las artes apoya y ayuda a la construcción del saber de las otras áreas del conocimiento en Los Alcaparros.

El campus

El colegio está construido entre las montañas de la vereda El Salitre. Cuenta con reservorio, bosque nativo y sendero ecológico, además de tres complejos donde se ubican las escuelas por edades. El cuarto complejo está construido para albergar la Administración del colegio.

La sede se encuentra ubicada en el municipio de La Calera, a 30 minutos de Bogotá. Por principio, el colegio respeta el medio ambiente pues ha levantado sus edificaciones sobre el terreno siguiendo sus curvas naturales y respetando las escorrentías, permitiendo que el paisaje y la luz natural atraviese los espacios. Por esta razón, durante el día, casi nunca se usan luces en las aulas u oficinas. Además, el colegio cuenta con su propio sistema de captación, potabilización y reciclaje de aguas lluvias, una PTAR (planta de tratamiento de aguas residuales).

Un micro cosmos en el área de inglés

Hacienda Los Alcaparros es un colegio bilingüe que no se adscribe a un tipo de inglés particular (proveniente de Australia, Estados Unidos, Inglaterra, etc.) y que no sigue el pensum de otros colegios porque tiene un currículo y una propuesta educativa propios. Los estudiantes en Kínder 4 y Kínder 5 inician su tiempo de escolaridad en una inmersión en inglés, aunque aprenden a leer y escribir en español, su lengua materna (en la mayoría de los casos). En primaria es muy fuerte el trabajo en inglés pues los estudiantes reciben sus clases en inglés aunque se trate de áreas distintas. Ellos aprenden ciencias, matemáticas, sociales y arte, además de la clase de inglés en su segunda lengua. Español, religión, sociales 2 (otro tipo de sociales), música y educación física se trabajan en español. En los años de primaria el foco es la fundamentación de la lengua inglesa en términos de dominio fluido de la segunda lengua.

Una prueba estandarizada no determina al sujeto estudiante

El colegio ha dispuesto todos los dispositivos necesarios en convenio con las instancias de autoridad competentes para todos los casos en procura de certificar a sus estudiantes de las diversas escuelas³ en pruebas internacionales vigentes. Esto lo ha implementado con el propósito de presentar a las familias un panorama amplio con tinte globalizado que tiene que ver más con la sensibilización frente a pruebas estandarizadas que con el discurso de la calidad. Esto significa que, si un estudiante no tiene un nivel esperado en una de las pruebas, puede siempre mejorar el conocimiento y tener mejores resultados en la siguiente prueba que tendrá en años superiores.

Estándares del Marco Común Europeo

Los niños de segundo grado de Primaria en el colegio Hacienda Los Alcaparros toman la prueba de *Cambridge* llamada *Movers* que da cuenta de un nivel A1 en el dominio de la lengua. En cuarto de Primaria los estudiantes toman el examen denominado *Flyers*, cuyo nivel esperado es el A2. En sexto se imparte el PET con el nivel esperado de B1, según el marco común. En noveno grado, es decir en Bachillerato, los estudiantes toman el FCE que le apunta a un nivel de dominio de la segunda lengua en B2. En undécimo los estudiantes toman el IELTS con el *British Council* que marcaría el nivel C1 de dominio operativo eficaz de la segunda lengua. El propósito de esta última prueba oficial se hace para facilitar el ingreso de los estudiantes a sus diferentes programas de educación superior, pues al presentar los resultados del IELTS estos sirven como *Waivers* de lengua extranjera tanto en las universidades colombianas como en las extranjeras. Con este instrumento, los estudiantes bilingües pueden aprovechar su tiempo en las universidades estudiando otras opciones del pensum universitario que

³ La distribución de años de escolaridad en Colegio Hacienda los Alcaparros se ve así: Preescolar tiene los años de escolaridad hasta Transición; Primaria: los años de escolaridad van desde primero hasta quinto; Escuela Media tiene tres años de escolaridad que van desde sexto hasta octavo y Bachillerato tiene los tres últimos años de escolaridad, es decir, desde noveno hasta undécimo grados.

complementen mejor sus carreras, pues ya no les resulta útil estudiar inglés en la universidad luego de catorce años de estudios en Alcaparros.

Un modelo 'particular'

Aunque todo colegio, universidad, institución educativa podría alegar tener su propio modelo particular, quisiese aquí anotar lo especial del modelo del Colegio Hacienda Los Alcaparros.

En Primaria el énfasis está en el desarrollo de la escritura, lectura, habla y escucha. Los grandes esfuerzos están en la implementación en pleno del programa *Reading & Writing Project*, de Lucy Calkins de Columbia University. Con este programa y su implementación, el énfasis es equitativo en las cuatro destrezas del lenguaje. Al llegar a la Escuela Media los estudiantes reciben clases en inglés de historia (conexiones y estructuras) por 8 horas, además de matemáticas y ciencias, que también se enseñan en inglés.

En la clase de inglés el enfoque es literario y se trabaja en escritura tanto creativa como formal. Los niños se preparan para sus pruebas de PET y FCE sin que este sea el énfasis ni la meta.

Durante el Bachillerato los estudiantes siguen teniendo algunas clases en inglés y el enfoque sigue siendo literario. Hay una notoria disminución en la intensidad de horarios en inglés dado el escenario de las pruebas nacionales de ICFES que se toman al finalizar sus estudios escolares. En Bachillerato los docentes tenemos más libertad para proponer las unidades pedagógicas con miras a la preparación para la academia mayor.

El colegio funciona por trimestres. Cada trimestre los profesores escriben una unidad pedagógica siguiendo el modelo de *Understanding by Design* o UbD conocido en español como 'Comprensión a través del diseño', según los presupuestos de Jay McTighe y Grant Wiggins. Este diseño es en realidad un marco para la enseñanza que tiene como idea central la comprensión y la transferencia del conocimiento. La

propuesta de McTighe y Grant plantea que si un estudiante es capaz de hacer ciertos movimientos con el conocimiento tanto previo como nuevo, construido por sí mismo o por el colectivo, lo recordará y le será útil cuando pueda transferir aquellos contenidos que le permiten construir su pensamiento crítico, trabajo colaborativo, etc. a otros contextos. Ahí se da la magia, según los autores, porque este dominio del conocimiento aplicado ayuda a la apropiación de conocimiento útil que se queda con el estudiante.

Pero, ¿qué es lo que en verdad se transfiere? ¿Es acaso contenidos o habilidades o saberes? Se propone que sean los procesos de pensamiento así como los conceptos macro los que sean transferidos a otras áreas del conocimiento en momentos en los cuales se requiera del uso de estos. El argumento de McTighe y Grant es que un estudiante que no sabe 'algo' al responder una prueba o una pregunta en contexto específico, no necesariamente significa que no lo comprenda, que no lo pueda enseñar a otros, que no lo domine y mucho menos que no lo pueda aplicar cuando lo necesite en otro lugar. El cerebro toma el conocimiento que tenga en su haber, sin importar mucho si pertenece a las matemáticas o las ciencias o inglés porque el conocimiento es uno solo y es útil cuando se precisa de él.

El segundo asunto es la planeación inversa o *backward planning* que establece que todo lo que sucede en el aula va encaminado hacia la evidencia final (llamada *Performance Task*), que pretende dar cuenta del desempeño del estudiante en relación con el conocimiento en relaciones de enseñanza-aprendizaje. Para que esto ocurra se ha propuesto que este propósito de trabajo, en el formato que se haya acordado con los estudiantes, sea presentado desde el inicio del trimestre. Esta propuesta no depende de contenidos que se encuentran en libros de inglés del colegio; de hecho, no hay textos importados que se siguen en las clases de inglés en Bachillerato, distintos de las novelas que se leen durante el año escolar, así como artículos, capítulos de publicaciones académicas, etc.

De este modo, el diseño de la unidad pedagógica en una propuesta inversa propone comenzar por pensar aquello que se quiere lograr al final del trimestre en los

estudiantes. Ese vínculo con lo que está al finalizar nos permite, como orientadores de ese proceso, ver el perfil de cada estudiante, de forma individual, en el tiempo.

La evaluación de ese proceso puede ser presentada por los estudiantes en una de muchas expresiones de distinta naturaleza (maquetas, obras de teatro, artículos, discursos, etc.) y también puede ser individual o en equipos pequeños o grandes, según el diseño planteado por el maestro y por los estudiantes.

Estos diseños no permiten ‘desviarse’ del objetivo principal porque nos ratifican la razón por la cual se plantea el escenario inicial; los estudiantes comprenden para qué y por qué aprendemos todo aquello que se hace durante los siguientes tres meses. Sobre este asunto no se presentan dudas porque siempre será útil para realizar ese proyecto final que se comienza a construir desde la primera clase.

El ejemplo más claro, que no es académico *per se*, podría ser un viaje por tierra hasta otra ciudad. Cuando queremos desplazarnos de una ciudad a otra, lo primero que hacemos es decidir (previa revisión de las finanzas) el destino final. Lo último que revisamos, en verdad es cómo llegar allí, si bien las necesidades de desplazamiento que tenemos son clave para el viaje, como lo son los medios de transporte, avión o por tierra, en carro propio o transporte público, visados o no, etc., siempre pensamos primero en el destino. La verdad hacemos el ejercicio de *Backward Design* constantemente en nuestras vidas, así que ¿por qué no hacerlo dentro del salón también?

Para el caso de este proyecto investigativo he pensado en la construcción de la subjetividad política de cada estudiante. Para ello debo pensar en que los 58 estudiantes van a apropiarse de cada etapa de construcción de ese saber, de cada momento, de cada paso y que en cada uno de esos pasos hay una construcción tanto individual del conocimiento, pero también colectiva. Los pasos y cada etapa se explicarán más adelante en detalle.

Robert Marzano y la evaluación en CHLA

En el colegio Hacienda Los Alcaparros se aplica la Taxonomía de Marzano en la evaluación porque de muchos modos está alineada con lo que busca alcanzar el proyecto educativo, pues mide el desarrollo del pensamiento con base en 4 niveles. La lectura de los niveles no necesariamente significa que un estudiante no 'sepa nada'. Lo que realmente presenta es el nivel en el cual se encuentra el estudiante al revisar su proceso.

Si quisiésemos ilustrar un ejemplo diríamos que un estudiante que se encuentra en el nivel 1 corresponde a un estudiante que es capaz de recitar cosas que se ha aprendido casi de memoria. En el nivel 2 de la escala de Marzano estamos hablando de una comprensión en la que un sujeto es capaz de volver a contar, parafrasear o sustituir con sinónimos lo que ha aprendido o escuchado. Este estudiante es capaz de agregar sus propias contribuciones como ideas u opiniones sencillas a la narración que construye. En el nivel 3 de la escala de Marzano encontramos generalizaciones, clasificaciones, identificación de secuencias, similitudes y diferencias, deducciones, categorizaciones de la información. Este nivel de pensamiento sugiere un grado de análisis por parte del estudiante pues para clasificar y ordenar la información de modos distintos habla de su capacidad para encontrar formas útiles de separar o unir conceptos con sus connotaciones y variaciones. Para esto también debe usar su pensamiento proyectivo y predecir posibles escenarios en la escogencia de sus clasificaciones, etc. En el nivel máximo de la escala de Marzano hallamos el desarrollo de pensamiento 4, que se llama utilización del conocimiento, y aquí es donde después del nivel de análisis previo, o nivel 3, puede decidir, juzgar relevante, resolver problemas, experimentar con base en hipótesis y hacer investigaciones de conexiones más complejas.

Esta escala funciona igual para todo el colegio aunque parezca imposible. Un niño de Primaria puede tener niveles de pensamiento de cualquier momento de la escala de Marzano en la misma escala que maneja un estudiante de undécimo. ¿Cómo

funciona esto en la práctica? Un claro ejemplo de análisis en un estudiante de primero en el cuento de *Caperucita Roja* sería que 'si los niños no obedecen a la mamá algo malo les puede suceder'. En el caso de los estudiantes de undécimo grado, el análisis sería más por el orden de los símbolos que plantea el autor, la simbología que tiene una carga cultural poderosa, la asimilación de esos símbolos en la sociedad *x* o *y*. También podría hacerse un análisis de lo que sucede si se sustituye un personaje de la historia por otro de un género distinto y la afectación de la trama, etc.

En este apartado quiero referirme a la experiencia pedagógica con relación a los subestándares de aprendizaje tal y como son evaluados en el colegio. Quiero traducir solamente uno que se enmarca dentro de los subestándares de lectura con el fin de ilustrar el cómo se evalúa esta habilidad, más no sobre el contenido de *x* o *y* libro o texto. Hago esto, puesto que la tarea de establecer estos subestándares ya está hecha en el colegio. Por ende, la tarea mía está enfocada en diseñar o trazar la ruta que llevará el trabajo dentro (y fuera) del salón hacia los caminos del proyecto de aula, procurando acercarme todo cuanto me sea posible a situaciones problemáticas para ofrecer escenarios de proximidad con 'la realidad más real' que mis estudiantes puedan experimentar.

Ejemplo de subestándares de lectura y sus niveles de logro 4 a 1:

<i>Reading Analysis</i>	Análisis en la lectura
<i>Reads and responds to a wide variety of texts utilizing multiple strategies and connections, including text-to-text, text-to-self, and text-to-world. Reads and responds in-depth to historically and/or culturally significant works of literature from many periods and genres in order to build an understanding of self and of the many dimensions of human experience: philosophical, ethical, and aesthetic; relates these to a society, a people, and self.</i>	Lee y responde a una amplia variedad de textos utilizando múltiples estrategias y conexiones, incluyendo estrategias texto-a-texto y texto-al-mundo. Lee y responde de manera extensa a trabajos significativos histórica o culturalmente que se atribuyen a diversos períodos de tiempo; además, apela a géneros para construir comprensiones sobre el ser y la experiencia humana: tanto filosófica, ética, como estética a la vez que relaciona estos aspectos con la sociedad, las gentes y consigo mismo.
<i>Level 4: Takes a position...</i>	Nivel 4: Toma una postura respecto de...
<i>Level 3: Critiques the relevance of...</i>	Nivel 3: Critica la relevancia de...
<i>Level 2: Explains</i>	Nivel 2: Explica...
<i>Level 1: Identifies</i>	Nivel 1: Identifica...

Nótese que en la tabla se habla de verbos en cada nivel de desarrollo del pensamiento. Esto quiere decir que el estudiante que se encuentra en el nivel 2 o 1 está en la ruta correcta hacia desarrollar los niveles 3 y 4 en la lectura, para este caso en particular, aunque evidentemente se aplique el mismo principio para todos los subestándares.

Investigación en Alcaparros

En el Colegio Hacienda Los Alcaparros la investigación no solamente se incentiva, sino que además se promueve. Cada año escolar el colegio se ocupa de la profesionalización, a través de un programa para actualización docente con énfasis en el Aprendizaje activo.

La actualización continua en temas de pedagogía, Desarrollo Humano y en áreas disciplinares específicas, hacen parte del perfeccionamiento docente que el Colegio ofrece en sesiones periódicas en las que las conferencias de expertos nutren el quehacer del maestro. Tales capacitaciones en el área del conocimiento específico de la didáctica incluyen *Singapore Math* y el manejo de plataformas tecnológicas en las áreas de Inglés (*Raz Kids*), Matemáticas (*My Math Lab*), Química (*My Chemistry Lab*) y Física (*My Physics Lab*). En cuanto al área de Desarrollo Humano, los profesores recibimos capacitación permanente en estrategias como *Responsive Classrooms*, Resolución de Conflictos, desarrollo de la Dirección de Grupo y Consejerías.

Con esto en mente, mi línea en este proyecto del área de inglés se enmarca en la búsqueda de ejercicios permanentes en los que los estudiantes sean críticos, reflexivos, capaces de apropiarse de un discurso profundamente filosófico, social y político y que sean protagonistas de las diferentes fases de la investigación: la planificación, la acción, la observación y la reflexión, actos y consecuencias que van de la mano con la línea de investigación de la facultad y de la especialización en Pedagogía.

Espacios para encontrarse con la lectura

El colegio tiene tres bibliotecas que llama *Reading Rooms*. Estos lugares tienen, de planta, personas expertas en literatura que manejan programas de lectura al interior de sus espacios de acuerdo con los gustos de cada estudiante, por un lado, y la propuesta académica de las escuelas del colegio, por otro lado. Es decir, tenemos estudiantes leyendo el plan lector de las áreas de español e inglés y sacando sus propios libros de las bibliotecas para su lectura de ocio.

La razón por la cual el contexto donde se desarrolla mi investigación es relevante se debe a que mi práctica está vinculada al área de inglés y su proyecto está construido sobre las bases de la literatura y esto es importante, por ende, porque permite reconocer los elementos que componen, alimentan, prescriben, condicionan y determinan mi práctica pedagógica.

CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

Pretendo en este apartado del documento presentar las categorías de la investigación (o conceptos clave) para claridad del lector en cuanto a la manera como estoy trabajando estos conceptos y desde qué lugar los estoy comprendiendo. No se hace un diálogo entre categorías ni autores aquí, puesto que este ejercicio sucede dentro de las dinámicas mismas del documento cuando se trabajan los distintos capítulos. Estoy definiendo aquí las categorías de la investigación exclusivamente para que se entiendan estos conceptos desde una usanza académica, formal y delimitada.

- 1- *Investigación-Acción*: Esta investigación se encuentra alineada con los preceptos de la Investigación-Acción, que bien podría definirse como el seguimiento y estudio de una situación social cuyo objetivo es mejorar la calidad de las acciones que se ejecutan dentro de dicha situación. Es decir, tiene por objetivo promover el juicio práctico en situaciones concretas. Es de anotar aquí que la validez de las teorías e hipótesis que la conforman y la sostienen no depende exclusivamente de mandatos o cánones científicos o positivistas. Más bien se basa en la construcción de estrategias que aportan al crecimiento colectivo de los participantes. En la Investigación-Acción las teorías no se validan de forma independiente y luego se aplican a la práctica, sino que son validadas por la práctica misma (Elliott, 2004, p. 19). Así, la Investigación-Acción puede resumirse como un enfoque aplicado de orden experimental.
- 2- *Proyecto de aula*: El proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos. González dice que el sentido del proyecto de aula es curricularizar la experiencia cultural de los grupos humanos para que adquiera un sentido formativo y que por esta razón, el proyecto de aula es una propuesta fundamentalmente didáctica, porque el aula es, por excelencia, el espacio donde habita el conocimiento. González establece que por esta razón se constituye en un acto educativo intencional que se gesta en el presente, pero apoyado en el pasado, posibilita futuros y por ende, mundos posibles. Es así como el proyecto de aula es guía y posibilidad al mismo

tiempo porque permite conectar “lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico”, (González, 2001).

- 3- *Sujeto político*: Existen diferentes tipos de sujetos políticos. Entre ellos, gobernantes, electores, ciudadanos, tanto activistas como pacifistas, y cada uno de estos ejemplos puede constituir una forma de sujeto político, aún si surgen de la experiencia al ser conscientes de sus realidades y de la inquietud por transformarlas en la búsqueda de beneficios comunes. Es por esto que quiero presentar aquí un concepto académico que se refiere al sujeto político como el ser humano con un pensamiento complejo y profundamente político, que no surge coyunturalmente, sino que tiene en su haber visiones diversas del mundo que lo rodea, incluyentes, porque en este sentido el sujeto político es un ser que trasciende del estado naturalizado de las cosas, que integra todas las esferas humanas, no para movilizar masas sino con la pretensión de crear conciencia y divulgar el sentido de ser ciudadanos y de lograr ser sujetos autónomos y responsables en sus decisiones en sociedades exponencialmente cambiantes y con necesidades nuevas cada día (Fernández, 2009) y (Retamozo, 2009). De este modo se construye la subjetividad política del sujeto, como aparece en esta investigación.

- 4- *Secuencia didáctica*: Es importante aclarar que en algunas posturas los descriptores de la didáctica la determinan como uno de los componentes de la pedagogía, cuyo objetivo sería el de apoyar sus propósitos de enseñanza-aprendizaje. Para esta investigación la didáctica tiene un carácter independiente, en tanto disciplina que no está subordinada a la pedagogía. La didáctica, entonces, se podría entender aquí como un campo del saber que la analiza, la transforma y facilita instrumentos para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje (Fonseca, 2010). En todos los casos, en esta investigación se hace referencia a una secuencia didáctica. Este concepto

pretende delimitar la ruta secuencialmente trazada para implementar el proyecto de aula como estrategia pedagógica en la clase de inglés.

2. Objetivos

OBJETIVO GENERAL

Implementar una estrategia pedagógica que contribuya en la construcción de la subjetividad política en los estudiantes de grado undécimo del Colegio Hacienda Los Alcaparros a través de la lectura crítica de textos académicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Construir una secuencia didáctica que permita desarrollar un proyecto de aula como estrategia para la enseñanza del inglés.
2. Promover en el proyecto de aula la construcción de subjetividad política a través de la lectura crítica de textos académicos.
3. Promover, a través de diferentes acciones pedagógicas integradas en la secuencia didáctica, la apropiación en los estudiantes de vocabulario y estructuras gramaticales de la lengua inglesa necesarias para expresar emociones y sentires de forma fluida y coherente.

3. Metodología Investigación-Acción (IA)

Pretendo, en este capítulo, reflexionar sobre la experiencia de mi quehacer, describirlo y transformarlo a la vez que pretendo involucrar a mis estudiantes en el análisis de la realidad actual que los rodea en su momento histórico. En el proceso de la investigación aspiro, además, involucrar a los protagonistas en la formulación y análisis de la experiencia de aprendizaje en el proyecto de aula mediante la arquitectura de momentos de reconocimiento, interlocución, plenaria, complejización de la lectura superficial (aquí, lectura crítica) o coyuntural de las realidades, profundización de las capacidades conceptuales, organizativas y propositivas de los sujetos estudiantes involucrados, además del mío propio. En este sentido, pretendo, a partir de los presupuestos de esta propuesta metodológica, desarrollar tanto mi investigación como mi proyecto de aula dado que la IA posibilita el reconocimiento y comprensión de discursos, relaciones y prácticas que se han adelantado en torno de la clase de inglés y, a partir de dicha comprensión, buscar la transformación del curriculum que potencie la experiencia tanto de estudiantes como del departamento de inglés del Colegio, siempre con centro en la reflexión de la práctica de los maestros.

El capítulo de metodología presenta dos ejes que hablan de los componentes teórico y práctico. A continuación aparece el eje teórico que pretende dar contexto al lector sobre los orígenes y los presupuestos de la Investigación – Acción.

EJE TEÓRICO: ORÍGENES DE LA IA

A comienzos del siglo XX algunos investigadores propusieron proyectos para modificar el acto educativo y persiguieron este noble propósito teniendo en cuenta una serie de procesos, resultados y, luego del diseño de procedimientos estandarizados que resultaron de dichas búsquedas, un método alternativo en el campo de la investigación educativa. J. Dewey con su publicación del año 1929 *Sources of The Science of Education* fue considerado precursor de este enfoque metodológico innovador dadas sus ideas en el tema de la pedagogía progresiva, el carácter democrático en la educación, el aprendizaje en la acción, lo imperioso de involucrar a maestros en procesos de

observación e investigación y, en breve, en su pensamiento crítico y reflexivo. Pareciese ser que Lewin tomó sus principios acuñando el término Investigación-Acción de la obra *Action Research and Minority Problems* de 1946 pues buscaba unir sus propuestas de investigación experimental con un objetivo de cambio social.

La década de los años 70 trajo consigo la redefinición y la reorientación de la IA con fuertes y firmes bases de la obra de Paulo Freire, la escuela de Frankfurt, así como del pensamiento de J. Habermas. Lo metodológico de la IA mostraba rasgos indelebles de prácticas activas y participativas, mientras que en aquello que tenía el componente político (además del ideológico) expresaba un afincado compromiso con el cambio social (Rodríguez, 2004, p. 59).

Quiero anotar a continuación las características fundamentales de la IA, según Hart y Bond (1995, pp. 37-8):

- 1) es educativa, aunque también se aplica a otros campos;
- 2) se ocupa de involucrar a los sujetos que son miembros de un grupo social;
- 3) se enfoca en un problema, tiene un contexto específico y un momento histórico;
- 4) se orienta hacia el futuro;
- 5) apunta al mejoramiento de las prácticas e implica una intervención con una mirada hacia los cambios;
- 6) implica también un proceso cíclico en el que la investigación, la acción y la evaluación se relacionan y se alimentan entre sí;
- 7) parte de una relación en la cual quienes investigan participan a su vez en los procesos de cambio.

Existen unos momentos en la Investigación-Acción que son implementados de manera sucesiva. A saber, según Lewin:

- a) Planificación (diseño)
- b) Concreción de hechos
- c) Ejecución (la acción o puesta en escena)
 - 1) La observación

2) La reflexión

Hay, del mismo modo, tres elementos que facilitan la evaluación de la Investigación-Acción (Lewin, 1973):

- a) Un proyecto que refleje una práctica social que permita un proceso de mejoramiento.
- b) La relación sistemática y autocrítica de las fases de planeación, observación, reflexión y acción del proyecto.
- c) La invitación permanente a todos los actores del proyecto de investigación en cada etapa del desarrollo del mismo, en el contexto de la práctica social educativa que está enmarcada dentro del proceso de Investigación-Acción.

EJE EMPÍRICO: OBSERVACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO

Aprendiendo inglés en contexto, apropiación de la segunda lengua

Cuando una situación pedagógica es experiencial y situada (denominada *evaluación auténtica* por Díaz Barriga), los maestros crean el mismo tipo de actividades que adelantan expertos en otros entornos fuera de la escuela. Estas propuestas de experiencia pedagógica tienen metodologías rescatables toda vez que trabajen asuntos de relevancia social a la vez que tengan un componente académico y otro práctico. En un mundo en el cual las escuelas o instituciones de educación enseñan cosas fuera de contexto y lejos de una conexión verdadera de cara a la ejecución de proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje basado en el servicio, pareciese ser que estas metodologías de enseñanza-aprendizaje gozan de un lugar privilegiado.

Se trata de emular situaciones del ‘mundo real’ dado su objetivo de desarrollar competencias socio-funcionales y profesionales entre sus practicantes exponiéndoles al estrés y las vivencias de problemáticas concluyentes que afligen el contexto social, sea un contexto local o global. Esto garantiza, de muchos modos, que no se esté enseñando una cosa y evaluando algo distinto sin dejar de lado la exigencia y el rigor académicos. En este sentido, la experiencia pedagógica exige lo que aquí voy a llamar ‘un currículo auténtico’, ‘un pensamiento auténtico’ y ‘una congruencia auténtica’ entre lo uno y lo otro. Se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (Díaz, 2005). Es así como el proyecto de aula le apunta al desempeño de los estudiantes para que demuestren la aplicabilidad de las habilidades de pensamiento o las conductas asertivas frente a dichas actividades *ex profeso*. Esa es la clave.

Es mi propósito diseñar una propuesta pedagógica que me permita dar cuenta de la comprensión de los sentidos que subyacen a mi práctica docente y, más relevante

aún, las representaciones que mis estudiantes de undécimo grado poseen respecto de los conceptos académicos que queremos examinar. Para mí es imperante, en este sentido, plantear un escenario y una ruta que faciliten la construcción del sujeto político. Habrá espacios donde se verán reflejados los momentos en los cuales confluyen lógicas, distintos intereses, así como conocimientos previos, saberes y prejuicios tanto conceptuales como metodológicos de los sujetos estudiantes. Lo anterior para ilustrar cómo será posible movilizar a los estudiantes desde un 'lugar común del conocimiento popular' hacia un lugar conceptual y académico en inglés.

Es así como surgió esta propuesta pedagógica. En el Colegio Hacienda Los Alcaparros los estudiantes de Bachillerato tienen clases de ética, filosofía, economía y sociales en español y es en ese contexto donde trabajan y fortalecen su subjetividad política de manera extensa y prolongada. Dado que su discurso se da en su lengua materna (en la mayoría de los casos el español) encontré una oportunidad para brindar un escenario en la clase de inglés donde los estudiantes pudiesen trabajar su segunda lengua en contexto apelando a los saberes y conocimientos previamente adquiridos en sus clases de humanidades en español. Diseñé entonces una ruta temática para fortalecer sus conceptos, aplicar estructuras de la lengua más complejas y aprender el vocabulario necesario para conversar sobre los temas propuestos, los artículos académicos leídos, los documentales vistos, etc.

Ese diálogo permanente con ellos (y entre ellos) nos permitió establecer diferentes horizontes interpretativos que nos llevaron por los caminos de la construcción colectiva (también individual) del conocimiento mientras resignificamos los sentidos de la experiencia en inglés. Quise hacerlo de este modo porque, para casi todos los casos, lo que se publica sobre investigación en el mundo (la mayoría de las veces) viene de países de habla inglesa, lo que se constituye en una oportunidad para mejorar y darle a la lengua un grado de sofisticación alto a través de las actividades en las clases de inglés. Así que 'me inventé' un 'proyecto imposible'.

Esta parte del diseño del proyecto fue emocionante e intenso porque me llevó a considerar sobre el hecho de que los estudiantes de grado undécimo tendrían que

sentirse provocados e involucrados de lleno, de corazón, en el que sería su último proyecto de la clase de inglés del Bachillerato (y probablemente de sus vidas puesto que no tengo registros de que alguno de los 58 vaya a estudiar literatura y definitivamente no en inglés), lo que constituye una gran responsabilidad y un enorme reto personal. Tendría que presentarles algo que les moviese su mundo, que les obligase a salir de su zona de confort y los desacomodase lo suficiente como para girar las cabezas. ¡Ahí estaba el reto!

Como parte del proyecto de aula invité a los estudiantes a pensar en una sociedad futurista. Para ello escribí la siguiente premisa: “En esta sociedad, la nuestra, no existen las naciones ni los países ni los visados ni las fronteras. Existe una sola raza: la humanidad y esa raza humana se mueve libremente por el planeta sin restricción. De hecho, es lo que se usa: que las personas se muevan constantemente sin temor a moverse. Lo máximo que se pueden quedar quietos en un lugar es un mes”.

Así fue como empezó esta propuesta, ligada al proyecto de vida⁴ de los estudiantes quienes, ahora, se enfrentan a la carrera universitaria que desean estudiar, luego de sus grados en un par de meses. ¡Así que era perfecto para mi propósito de movilizarlos desde las emociones y desde sus propias pasiones de vida! **(ver Anexo 2)**

Construir subjetividades políticas

⁴ El proyecto de vida hace parte del encargo del Departamento de Desarrollo Humano y consiste en hacer un seguimiento minucioso de cada estudiante de los grados décimo y undécimo respecto de sus futuros. Durante el Bachillerato, los estudiantes despejan dudas sobre su vida con miras a aprovechar sus fortalezas, talentos, intereses y posibilidades. El proceso de selección en universidades del mundo se inicia formalmente dos años antes de la graduación para apoyar las decisiones de los estudiantes y de sus familias. La manera como lo hace Desarrollo Humano y su equipo de profesionales es apoyando a las familias y a los estudiantes a estar informados, a sentirse acompañados y asesorados por expertos en trazar una ruta concreta hacia la felicidad y el éxito de cada granduando.

Durante las fases de la IA hubo espacios donde se vieron reflejados los momentos en los cuales confluyeron lógicas, distintos intereses, así como conocimientos previos, saberes y prejuicios tanto conceptuales como metodológicos de los sujetos estudiantes. Lo anterior para ilustrar cómo fue posible movilizarlos desde ‘un lugar común’ del uso del conocimiento previo en español hacia ‘un lugar conceptual y académico en inglés’.

Ese diálogo permanente con ellos (y entre ellos) nos permitió establecer diferentes horizontes interpretativos que nos llevaron por los caminos de la construcción colectiva (también individual) del conocimiento mientras reconstruimos los sentidos de la experiencia. A continuación encontraremos las fases de la IA y sus distintos momentos, aquí llamados Etapas. Hay que decir que las Etapas son, en realidad, la secuencia temática del proyecto de aula ya que esta investigación se basa en los presupuestos de la IA, pero también la construcción de la ruta didáctica se alimentó de ellos.

A continuación presento las tres fases de la Investigación – Acción y sus momentos internos.

FASE 1 (IA): DECISIONES PRELIMINARES

Durante estos primeros momentos se determinaron varios asuntos: el primero de ellos fue la manera como se realizaría la investigación y el tipo de investigación que se haría. El segundo asunto sobre el cual se debía tomar una decisión era la metodología que sería óptima para hacer la investigación, al igual que los instrumentos que se diseñarían en procura de recoger la información necesaria. En un tercer asunto se debía considerar el registro de la experiencia y el para qué, es decir, su utilidad para mi reflexión sobre el acto pedagógico; además de los alcances que el proyecto traería consigo tanto para la investigadora como para los participantes y el colegio.

Frente a estos retos, me dispuse a realizar una IA, a determinar las herramientas visuales que me ayudarían en la reconstrucción tanto de las fases de la IA como de las etapas del proyecto de aula, es decir, la secuencia didáctica que llevaría a los

estudiantes y a mí en el camino hacia la construcción de sus subjetividades políticas para elaborar el discurso político (meta final del proyecto de inglés según la planeación inversa empleada en el colegio) mediante el fortalecimiento del inglés en contexto.

FASE 2 (IA): DEL PAPEL AL SALÓN DE CLASE

Como mencioné, durante la preparación (y durante toda la ejecución) hice uso de la herramienta escolar oficial para el diseño de la propuesta pedagógica del trimestre donde presenté la posibilidad de la construcción, por parte de los estudiantes, de una sociedad futurista, provista de tecnología y recursos, conocimiento y posibilidades, para pensarse esa sociedad con unas características muy particulares. Para ello escribí en el tablero la premisa de trabajo:

Together we will design a utopia for our future society from scrap. In this utopia, all conventions, all social agreements are new in contrast to our already installed mindsets. We live in a world without boundaries, without nations, countries cease to exist, there are no longer visas or permissions to cross borderlines, and everyone is permanently moving. No one stays in a set place. Ever!⁵

Proyecto de aula, IA
Unidad pedagógica CHLA
Viktoria Mejía
Docente de inglés

Mi intención con la propuesta de una sociedad donde simplemente se migra porque es lo que allí se acostumbra hizo que las dinámicas de clase fuesen intensas,

⁵ Traducción libre: "Juntos diseñaremos una utopía para las sociedades del futuro desde cero. En dicha utopía todas las convenciones, acuerdos sociales, son completamente nuevos y van a contrastar aquellos imaginarios ya establecidos entre nosotros. Nosotros, en esta utopía, vivimos en un mundo que carece de límites, de naciones, de países que dejaron de existir, ya no existen los visados ni permisos migratorios para cruzar fronteras y todos estamos en permanente movimiento. Nadie se queda quieto. Jamás sucede".

interesantes y llenas de objetivos por definir y construir en equipos. Pero no era suficiente con provocarlos y desacomodarlos. Era imperativo que se sintiesen parte del problema y parte de la solución. Pero, ¿de qué modo? Así que propuse trabajar conjuntamente con el Departamento de Desarrollo Humano para conocer las profesiones que los estudiantes querían para sus vidas después del colegio.

Acerca de la Unidad pedagógica de inglés

Para efectos de una comprensión de ciertos aspectos de la herramienta de planeación utilizada en CHLA he hecho el recuento y traducción del inglés al español de algunas partes de la unidad pedagógica oficial. Además, existen las explicaciones pertinentes tanto en el capítulo de Metodología como en los Anexos de la Investigación y en las notas del pie de página, cuando ha sido necesario. Es importante aclarar aquí que la unidad pedagógica no se encuentra traducida en su totalidad, pues resulta inoficioso entrar en detalles acerca de cada uno de los aspectos a evaluar, cada nivel de logro, cada estándar y subestándar dado que este estudio no pretende analizar estos aspectos del currículo en particular **(ver Anexo 1)**.

Para entender cómo funciona en el Colegio la unidad pedagógica he decidido incluir esta herramienta de planeación como parte de los Anexos; adicionalmente, he anexado las fichas traducidas con las Etapas, pues corresponde a la primera Fase de la IA, en otras palabras, la de planeación de maestros. Usualmente esta herramienta es revisada y validada por el jefe del área o departamento y, en algunos casos, también por el director de la escuela en la cual el docente está adscrito. Esto sucede particularmente si el maestro requiere de un acompañamiento o un plan de mejoramiento por ser un docente nuevo.

Por otro lado, cada sección o división en la plantilla de la planeación de la unidad pedagógica se encuentra demarcada en colores pasteles para una mejor visualización de cada división que en ella se encuentra. Cada una de las secciones

indica, tanto en inglés como en español, los componentes básicos que ahí se planearon y diseñaron y su razón de ser. Toda la unidad está conectada y tiene un propósito progresivo y lógico. Esto significa, por ejemplo, que si tengo ‘unos resultados esperados’ debo, intrínsecamente, diseñar unas preguntas guía y atarlas a unas comprensiones que le permitan al estudiante advertir para qué aprende lo propuesto, o sea, su utilidad. Más allá de estos elementos, se le dice al estudiante qué habilidades ha de tener cuando haya terminado el proceso completo. De nuevo, todo está conectado de manera metódica.

FASE 3(IA): TRES FASES, OCHO ETAPAS, UN PROYECTO DE AULA

Para conocer toda la secuencia didáctica desde la Etapa 0 hasta la Etapa 8 ver **Anexo 3**. Este documento explica de manera gráfica y permite visualizar la ruta didáctica completa para así comprender cada uno de los elementos que la componen.

Etapa 0: *Being There*: Una novela aparentemente distópica

La novela escrita por Jerzy Kosinski es la historia sobre un hombre cuya identidad ha sido diluída en el tiempo debido a las extrañas circunstancias en las cuales creció. *Chance*, que traducido al español sería algo como ‘oportunidad’, es un personaje que deja ver asomos de retraso mental por la simplicidad de pensamiento que demuestra en complejas situaciones dado el manejo de su lenguaje básico frente a otros personajes de talla mayor en la trama. Esta novela proveyó el entorno perfecto para discutir el rol que tienen los medios de comunicación en la construcción de un personaje público, las maneras como comunicamos las cosas, las formas como el poder de lo que se ve en Internet o en televisión construye opinión pública. Esto es relevante dada la influencia de los medios en la construcción de subjetividades políticas. Este fue el marco de introducción a la secuencia didáctica y el piso sobre el cual trabajaríamos la siguiente etapa, la número 1, aunque estuvo presente siempre como referente y como gran disculpa para elaborar los discursos dentro de los temas propuestos.

Etapa 1: Exploración de conocimientos previos

Luego de la primera conversación con los estudiantes sobre ese posible futuro, vino la presentación del proyecto de aula completo y su ruta didáctica (**ver Anexo 4**). El proyecto comenzó con la exploración previa de conceptos académicos que los estudiantes encontraron pegados alrededor del salón. Los había escrito sobre carteles de distintos colores para hacerlos notar entre carteleras y afiches, trabajos y demás asuntos que cubren los muros del salón (la clase nuestra no es la única que ocurre en el aula 207). Así, cuando entraron, los estudiantes se percataron de los carteles de colores y preguntaron cosas como: “¿Por qué dice ahí ‘buenos futuros’ en plural?”. Mientras preguntaban con la curiosidad que caracteriza a un adolescente, yo les explicaba que habría que pensar si el concepto de *good futures* estaría mal escrito o que si tal vez habría una intencionalidad en ese plural. Otro estudiante planteó la pregunta sobre la combinación de ciertas palabras y otros ya estaban discutiendo lo que ellos se imaginaban era el propósito de ese ejercicio. Ante las inquietudes y curiosidades que surgieron desde la entrada de los estudiantes al aula, supe que habíamos iniciado con pie derecho.

Fue así como nos preparamos en terreno fértil para dar estreno en pleno a nuestro trimestre en la clase de inglés y mi propósito de investigación. En un primer momento, y una vez habían llegado todos al salón de clase, les entregué las indicaciones del día (en realidad de la hora de clase). Mirándolos, y lista para poner algo de jazz latino de fondo, les indiqué que no se quedasen sentados, pues la idea era que tomaran sus cuadernos de inglés y que fuesen pasando, en silencio, por cada cartelito pegado en distintos muros y ventanas del salón para hacer anotaciones libres sobre todo aquello que conocían respecto de esas palabras. Les indiqué que no era importante si lo que escribían era o no correcto o estaba de acuerdo con un diccionario. Les aclaré que sería solamente un ejercicio de exploración sobre su propio conocimiento previo acerca de esas palabras que ahí aparecían. Pude observar que, para ellos, ese primer día, los conceptos resultaban aparentemente inconexos en algunos casos. También noté que en algunos casos estaban escribiendo y en otros hacían dibujos. Eso, pensé, era perfecto. Yo quería llevarlos hacia una construcción de

conceptos académicos que incluyese varios aspectos multimodales. Pero eso vendría luego de ese primer momento.

Cuando todos habían hecho sus exploraciones en sus cuadernos, les entregué la siguiente indicación. Este segundo momento fue necesario para elaborar una definición del concepto que fuese bastante más compleja y robusta, pues no sería suficiente con lo que ellos consideraban desde su haber. También era ineludible llegar a acuerdos mínimos sobre el significado de las palabras que serían eje de discusiones, cine foros, conversatorios y demás evidencias que estaríamos elaborando durante los siguientes 3 meses. De ese modo, los estudiantes construyeron mapas mentales de complejas relaciones que involucraban 4 elementos que nos ayudarían a unificar conceptos y cuya lectura guiaría a un desprevenido cualquiera, asistente casual a nuestra clase, un foráneo, a comprender la conversación que estábamos iniciando. Los estudiantes elaboraron mentefactos con los siguientes componentes:

1. Definición del concepto
2. Características propias del concepto según su origen (esto lo hicieron posteriormente en clase)
3. Inclusión de un símbolo que represente el concepto (existente, conocido o construido por el estudiante)
4. Ejemplo (extraído del mundo real)

El ejercicio debía tener dos presentaciones: la primera eran los mapas mentales para 4 de los conceptos y la segunda era una tabla para los otros 4 conceptos (ellos elegían con cuáles construían qué parte del ejercicio). La intención de estos dos formatos fue presentar el proceso de construcción de conceptos, pues me resultaba importante en tanto los estudiantes exploraron las conexiones entre los diferentes componentes en relación con los conceptos, su propia capacidad de establecer las relaciones de acuerdo con su interpretación del mundo y su habilidad para establecer relaciones complejas en mapas mentales. Quiero aquí ofrecer un ejemplo a modo de inventario para clarificar lo que he intentado explicar en este párrafo. Un estudiante

consideró que uno de los conceptos era problemático para las sociedades, porque ver el éxito desde la individualidad genera discordia, competencia y descalificación de sujetos que luchan por tener ese éxito que solamente le puede pertenecer a ciertos elegidos privilegiados. En ese sentido, el estudiante propuso un esquema en torno al concepto de “éxito individual” que cabía dentro de un mapa mental con un esquema de relaciones problema-solución. Para otro estudiante el concepto, como estaba planteado desde el individuo, no era problemático. Su propuesta era meramente descriptiva.

Logré observar que el sentido de justicia amarrado al concepto de lo social (para ilustrar solamente uno de los 8 conceptos) para algunos estudiantes era circunstancial, fundamentalmente, lo que significa que ‘depende de lo que ha sucedido’. Para otros el sentido de justicia social es aplicativo, es decir, está dado por la ley y, por ende, la justicia no tiene otras formas de ser interpretada. Para algunos otros la justicia social tiene que ver con la manera como vemos el mundo desde la individualidad, lo que se puede entender como una perspectiva subjetiva frente a la justicia, pues cada sujeto ve y actúa particularmente. Esta última apreciación sobre el concepto puede sugerir que la visión de justicia está mediada por la cultura de los pueblos, por ejemplo.

Esto creó un viña abierta y fecunda para discusiones y preguntas sobre el lugar desde el cual cada uno de ellos se encontraba parado para ser en el mundo; también para estar en él. Los estudiantes rápidamente se dieron cuenta de que no todos comprendemos lo mismo sobre cosas que nos involucran a todos, de múltiples formas y que la subjetividad tiene todo que ver con estas percepciones y comprensiones del mundo que nos hemos inventado.

Etapa 2: Información genética, según Maslow

Una vez llegamos a acuerdos sobre los conceptos clave durante la primera etapa del desarrollo del proyecto, nos sentimos preparados para abordar la siguiente etapa. Cuando esto sucedió tuvimos nuestra primera clase ‘magistral’ (**ver Anexo 5**). Fue en esa primera sesión de la segunda etapa que les presenté la pirámide de necesidades

básicas de Abraham Maslow. Esta introducción fue mágica porque los estudiantes se sorprendieron al conocer esta teoría del psicólogo estadounidense (de ascendencia rusa) que propuso sus postulados alrededor de unas necesidades que todo ser humano trae consigo desde el propio nacimiento. Pero, ¿por qué razón nos interesaría aprender sobre aquello? Maslow había recogido sus ideas en torno a evidentes consideraciones de orden, voy a decir, natural. Estas primeras necesidades se refieren al agua, el alimento, el aire, entre otras de orden fisiológico; además habló de otros 4 espacios o bloques de necesidades entre las cuales encontramos la seguridad; el amor y pertenencia, la estima y el reconocimiento; y, finalmente, la necesidad de autorealización.

La teoría plantea que para que un ser humano esté completo y tenga una vida plena, indefectiblemente, ha de tener estas necesidades básicas resueltas en cierta medida. Es apenas lógico imaginar que entre más cerca nos encontremos de realizar la pirámide completa, más cerca estaremos de tener la tan anhelada 'felicidad'. Esta fue una de las conclusiones a la cual llegaron los estudiantes luego de analizar varios ejemplos al azar, desde su haber, sobre estos asuntos en América Latina, Asia, Estados Unidos y otros países que entraron en la agitada discusión.

Lo interesante de este ejercicio fue analizar las vidas de ciertos sujetos (algunos famosos, otros importantes) a la luz de la teoría porque este segundo momento o etapa nos permitió acercarnos hacia acuerdos sobre los mínimos que todo ser humano debe tener para verse realizado.

La discusión en algunos grupos giró en torno a Amy Winehouse, cantante británica desaparecida debido a una intoxicación por abuso de alcohol, según el parte médico. Winehouse, de acuerdo con seguimientos de la prensa internacional, abusaba de algunos estupefacientes de manera permanente. Esta condición de desafuero, al parecer, le costó su vida a la edad de 27 años. Su charla, o esta en particular, giraba en torno a preguntas como: ¿Cuánto necesita alguien tener para ser feliz? O, ¿cuánto se necesita acumular? O, ¿de qué modo se es feliz?

Estas conversaciones, algunas otras sobre personas como Robin Williams, un reputado comediante quien decidió acabar con su vida, según las autoridades y la familia del actor debido a su enfermedad degenerativa. Las preguntas de este grupo de estudiantes se remitían a ¿qué significa el triunfo y la fama cuando falta algo fundamental como la salud? O, ¿qué lleva a algunas personas al suicidio y a otras a enfrentar sus dificultades con ahínco y empeño?

Todas estas discusiones giraron siempre alrededor de los 4 segmentos que componen la Pirámide. Curiosamente los estudiantes se preguntaban cosas de personas cercanas a su propia condición de vida: sujetos que tienen sus vidas resueltas económicamente y que gozan de ciertos privilegios producto del esfuerzo y el trabajo constante, como seguramente son sus familias.

Etapa 3: Persiguiendo a un tomate

La isla de las flores, documental estrenado en 1989, es un cortometraje dirigido por el escritor y guionista Jorge Furtado, cineasta brasileño oriundo de Porto Alegre (**ver Anexo 6**). “Esto no es una ficción, Dios no existe”: así le da la bienvenida al espectador el primer momento del corto de 13 minutos. Con estos dos enunciados, lo que se avecina, se puede sospechar, es brutal. Así lo abre Furtado al poner sobre la mesa un andamiaje retórico que da desenvolvimiento a la lógica narrativa del filme y cuyo propósito irónico ayuda a comprender las relaciones que se sostienen entre las clases sociales; todo contado desde el viaje de un tomate en la planta en el cultivo hasta su paradero final: un enorme basurero llamado La isla de las flores, que como el mismo Furtado ha dicho en su corto: “no tiene flores para mostrar”.

La isla de las flores, el documental, formula una fuerte crítica al sistema de producción de alimentos y a la cadena de discursos que lo sustenta, que lo alimenta y que lo legitima. Furtado entabla diálogos entre la macro economía y el trueque como si todo se pudiese reducir al tránsito de un tomate que una vendedora de perfumes a domicilio ha comprado y luego ha tirado al cesto de la basura porque no considera que con él puede alimentar a su familia. Ese tomate, sin embargo, hace un tránsito largo hasta la Isla de las flores, lugar donde habitan cerdos que le pertenecen al terrateniente del lugar. Allí viven, también, más de cien personas que comen de la basura que hasta ahí ha llegado y que no sirve para alimentar a los cerdos del dueño del lugar. Furtado graba la larga fila de hambrientos que comerán la basura que no se le pueda dar a los cerdos.

Furtado le da un lugar a cada cual dentro de esa cadena y lo hace desde el discurso, pues dentro de esa solidificación del capitalismo y la cadena de producción “todo se vale”: los bajos costos, es decir, lo que en macro economía se denomina el costo de oportunidad; el lugar que tienen quienes son dueños de la tierra y de los animales; el lugar que ocupan las prioridades dentro de una sociedad de consumo y como todo esto nos resulta natural, de algún modo perverso, simplemente porque es cotidiano en nuestros países latinoamericanos.

La isla de las flores fue una oportunidad maravillosa para hablar en inglés con los estudiantes de undécimo sobre los derechos humanos y de conceptos como justicia social, como utopías, como sueños vistos en las primeras sesiones de este trimestre. La isla de las flores fue una puerta abierta al descubrimiento de lo que los seres humanos hemos llamado la “consecuencia lógica” de las situaciones de desigualdad y las grandes asimetrías sociales de nuestros pueblos o “la pereza de los pobres para no querer trabajar”.

Los conceptos académicos que los estudiantes estudian en sus clases de humanidades del colegio, siempre en español, son aquí expuestos en un contexto de grupos de discusión y grupos focales dentro de la clase de inglés, para su discusión y su

análisis usando estructuras complejas y vocabulario adecuado para describir, comparar, formular preguntas y analizar las situaciones del lenguaje fílmico y de la crítica social de Furtado. Es así como la secuencia didáctica nos brinda el escenario perfecto para mirar aquello que consideramos normal y de lo cual solamente se siente cierto repudio al verlo en las noticias.

Etapa 4: Derechos Humanos, ¿cuántos son?

La clase de DDHH fue una total sorpresa para todos. Lo primero que propuse en esta etapa, la cuarta de la secuencia didáctica, fue que de forma individual, cada estudiante escribiese un número grande, del tamaño de sus palmas, en la mitad de su hoja del cuaderno. Ese número sería el número de derechos humanos que cada uno tiene al nacer. Les indiqué que no era importante si el número que habían escrito, al final de la actividad, estaba cerca o lejos del número total de derechos que existen. Les indiqué que esto era “lo de menos”. Una vez tenían el número que cada cual creía que existían, les pedí que hiciesen una lista enumerando sus derechos humanos (**ver Anexo 7**).

Los números fueron muy variados. Algunos estudiantes escribieron 5, otros 10, otros entre 10 y 15, algunos, en realidad ocho, se aventuraron a escribir más de 20. Ninguno sabía que sus derechos humanos son 30. Las listas de los derechos que habían escrito se acercaban mucho a una lista de orden religioso con mandamientos en lugar de derechos. Algunos otros estudiantes tenían listas que parecían ser deseos para un futuro de la humanidad muy próspero y feliz. Algunos otros estudiantes habían enumerado deberes y no derechos. Las listas no eran homogéneas en su naturaleza ni eran correctas en ninguno de los casos.

Luego, después de explorar un poco lo que ellos habían escrito, se dieron cuenta de lo lejos que estaba su conocimiento sobre sus derechos humanos y les mostré los clips de video que tiene la organización *Youth for Human Rights International*. La campaña para la difusión de derechos humanos que había lanzado la organización a

nivel mundial en el 2001 tiene un total de 30 videos en alta definición. Cada video, de menos de un minuto de duración, revela uno a uno los derechos humanos en una producción para todos, pero fundamentalmente para jóvenes. Son 30 clips con carácter pedagógico pensados para educar sobre DDHH alrededor del mundo.

En estas discusiones sobre derechos humanos, sobre el documental de la Isla de las flores, sobre los medios de comunicación y la opinión pública, el material para un discurso político se vuelve enriquecedor y brinda la posibilidad de explorar en inglés, no solamente el vocabulario pertinente para la discusión y la escritura, sino que también promueve la discusión desde los sentimientos que despierta la cercanía con temas que cotidianamente los jóvenes no discuten entre sí.

Etapa 5: La Era Exponencial y yo

Inteligencia Artificial: los computadores serán exponencialmente mejores en entender al mundo. Este año, un computador venció al mejor jugador Go del mundo, 10 años antes de lo esperado. En USA jóvenes abogados ya no consiguen trabajo. Porque en IBM Watson puedes conseguir asesoramiento legal en segundos, con una exactitud del 90% comparado con una exactitud del 70% de los humanos. Así, si estudia derecho, pare inmediatamente. Habrá 90% menos abogados en el futuro, sólo los especialistas quedarán.

Ugo Gollub

Sobre la Era Exponencial trabajamos con base en el artículo de Ugo Gollub, cuyo lema fue propuesto por la Singularity University, con sede en Silicon Valley: "Preparando a la humanidad para el cambio tecnológico acelerado". Ese encuentro fue uno de tantos

alrededor del mundo para difundir las innovaciones que están cambiando la vida y la economía del planeta. El título de Gollub en su artículo es *Bienvenidos a la Era Exponencial*.

La razón por la cual esta Era fue invitada a la conversación y a esta experiencia es porque representa la esperanza en el futuro. Entendiendo que la sociedad que se propuso no tiene límites tecnológicos ni conoce desigualdades porque 'ya han sido resueltas', la idea es que los estudiantes, desde sus lugares de privilegio en el mundo, con todas las herramientas posibles tomen decisiones acertadas sobre cómo democratizar el conocimiento, cómo acortar las asimetrías y el acceso a suplir las necesidades básicas del ser humano, cómo hicieron los médicos para alimentar al mundo, cómo hicieron los ingenieros para conectar a los migrantes sin visados ni restricción, cómo hicieron los chefs para alimentar sanamente a la humanidad migrante, cómo hicieron los artistas para comunicar que ese cambio de paradigma era bueno.

La era exponencial representó, de este modo, la forma como se materializó el proyecto y se aterrizaron las ideas en inglés. Fue extraordinariamente emocionante ver cómo el inglés se iba consolidando de manera fluída y sin largas listas de vocabulario para estudiar. Los estudiantes comenzaban a usar las nuevas estructuras y el vocabulario como si lo hubiesen conocido desde siempre.

Etapa 6: La crisis humanitaria también es conmigo

Durante las etapas anteriores los estudiantes habían adquirido en contexto nuevas expresiones en inglés, nuevo vocabulario para expresar sus sentimientos respecto de los temas que aparecían en las etapas de la secuencia didáctica pues habíamos propiciado varios escenarios para discusión y, por ende, del afianzamiento de sus subjetividades políticas en inglés (**ver Anexo 8**).

En la sexta etapa les quise mostrar un poco sobre la crisis humanitaria de los refugiados en Europa. Es evidente que el problema de las naciones del otro lado del

mundo es espinoso y que tiene unas raíces tan profundas que, en términos generales, en todos los noticieros del mundo, en blogs, programas de radio o televisión ha habido notas sobre la crisis de desplazados en el mundo y su crítica situación política, social, económica, familiar, cultural, etc.

No se requiere de un preámbulo muy extenso para explicar cómo la crisis humanitaria afecta poblaciones humanas en muchos países desarrollados y, por supuesto, a los países en vías de desarrollo del mismo modo por las razones de la guerra, principalmente. Así que encontré un escenario ‘natural’ para hablar, una vez más, sobre la aplicación de los derechos humanos en contextos reales, contextos que están apareciendo en periódicos y programas de televisión con alta frecuencia (**ver Anexo 13**).

Para los estudiantes no era nuevo el tema, pero sí era nuevo todo lo que involucra expresarse en inglés acerca de temas que, de otros modos, no tienen forma de discutir en la segunda lengua. La manera como nos acercamos a los temas fue relativamente sencilla. Les propuse leer artículos académicos al respecto. Así que leímos acerca de la crisis humanitaria y los refugiados en el mundo para comprender, en contexto, la relevancia de una conversación sobre DDHH, necesidades básicas y conceptos clave como la justicia social, el éxito individual, una vida deseable y digna, entre otros conceptos vistos en la etapa de exploración de conocimientos previos a la luz de situaciones reales de gente real en crisis reales del otro lado del mundo.

Las actividades realizadas en el marco de las primeras etapas del desarrollo del proyecto fueron intensas puesto que los estudiantes tenían la oportunidad de mostrar sus percepciones antes de cada discusión, de cada lectura, de cada documental y luego de estudiar los fenómenos de influencia a la luz de DDHH y de los conceptos académicos, del documental y de leer sobre la realidad de miles de familias desamparadas en todo el mundo, intentar responder a sus propios interrogantes, hacer asociaciones y esbozar razones posibles para haber llegado como humanidad a estos escenarios. Estas mesas de discusión resultaron ser un ejercicio más fructífero de lo

que yo hubiese podido imaginar al diseñar las actividades y escoger la fuente de las lecturas.

Lo interesante de esta etapa fue encontrar que *Forced Migration* no solamente ofrecía los múltiples escenarios de hechos investigados en el 2016, sino que le brindaba, en cada artículo, múltiples soluciones posibles, factibles y alcanzables desde cada una de sus profesiones del futuro. Cada artículo muestra salidas, explicaciones y soluciones de corto plazo, pero también de largo aliento que conciben nuevas maneras de entender la crisis y de dar solución a gran parte de las dificultades. Las publicaciones aparecen en *Forced Migration. Thinking Ahead: Displacement, Transition, Solutions*⁶.

Los estudiantes propusieron hacer de su discurso la evidencia final del proyecto acompañado de una última mesa redonda para hacer el cierre de actividades de la clase de inglés. Ellos quisieron construir su discurso político porque sentían que sus subjetividades políticas se estaban llenando de elementos que les permitían expresar, desde sus lugares en el mundo futuro, desde sus profesiones, posibles salidas a parte del escenario que antes estaba perdido para ellos detrás de pantallas de ordenadores o televisores. Lo que antes era ajeno a ellos, ahora había cobrado sentido porque sentían que podrían plantear situaciones morales y éticas en procura de tomar mejores decisiones para el futuro cuando ellos, mañana, estén en posiciones en las cuales deban tomar caminos en la construcción de sociedades más equitativas, menos excluyentes.

Etapa 7: Cine foro ¿Es la esperanza un valor humano?

Distopía es el término opuesto a utopía. Como tal, designa un tipo de mundo imaginario, recreado en la literatura o el cine, que se considera indeseable. La palabra

⁶ Traducción libre: Migración forzada. Pensando en el futuro: Desplazamiento, Transición y Soluciones.

distopía se forma con las raíces griegas $\delta\upsilon\varsigma$ (dys), que significa 'malo', y $\tau\acute{o}\pi\omicron\varsigma$ (tópos) que puede traducirse como 'lugar'.⁷

La película *El libro de Eli* presenta un escenario post-apocalíptico del año 2010; dirigida por los hermanos Hughes, revela una sociedad abatida por la fatalidad de una explosión atómica que acaba con las fuentes de agua y alimento a gran escala. Ver la película juntos fue una experiencia única porque los estudiantes propusieron un escenario anárquico como parte inicial de la solución a los conflictos estudiados (**ver Anexo 9**).

Quienes alegaron que todo origen del mal es la religión (8 de cada 10 estudiantes) tuvieron la oportunidad de visitar sus hipótesis iniciales dando lugar a enriquecidas discusiones sobre la ausencia de la esperanza, la fe y los valores humanos, así como las consecuencias de la pérdida de la memoria colectiva. En sus grupos del proyecto de vida emergieron temas tan relevantes como los migrantes en la propuesta cinematográfica y su homologación en el mundo real, es decir, por fuera de la ficción de la película (**ver Anexo 12**).

Etapa 8: TedTalk ¿Cómo combatir la esclavitud moderna?

La charla de Kevin Bales, sociólogo y consultor de la ONU, investigador y escritor sobre la esclavitud en la actualidad, deja un gran sinsabor al nombrar el número de esclavos que alcanzaba los 27 millones en el momento de la publicación del año 99 de su libro titulado 'Gente desechable: La Nueva Esclavitud en la Economía Global'. Hoy se estima que hay aproximadamente 30 millones de esclavos en el mundo (**ver Anexos 10 y 11**).

Bales plantea escenarios en los cuales se aclaran varios asuntos. Uno de ellos es que la esclavitud no ha dejado de existir y que es un asunto global que involucra

⁷ Definición en: <https://www.significados.com/distopia/>

industrias completas, poderosos, entes oficiales, gentes del hemisferio sur, fundamentalmente, pero que también los hay en países desarrollados.

Él dice: "Para mí la esclavitud significa que una persona está bajo el control absoluto de otra persona, que se utiliza la violencia para mantener ese control, la explotan, hacen dinero con ella y esta persona simplemente no puede escapar".

Según el Departamento de Estado de Estados Unidos, se refiere a la condición de retención contra la voluntad de seres humanos en los siguientes términos: "actividades involucradas cuando una persona retiene u obtiene, de manera forzada, los servicios de otra persona y que 'esclavitud' se puede entender en clave de prostitución, trata de personas, trabajos forzados, esclavitud por endeudamiento, el uso de niños militares y trabajo forzado infantil".

El tema es amplio y permite crear espacios de discusión intensos en torno al mercado de personas y el valor agregado que estas víctimas pueden tener. Los estudiantes tuvieron oportunidad de estudiar el fenómeno desde la perspectiva de sus distintos campos de interés y a la luz de DDHH, necesidades básicas, etc., temas que ya habíamos estudiado en las etapas anteriores a este ejercicio.

4. Análisis y Reflexión

Es claro que los estudiantes son quienes deciden si una experiencia ha sido relevante y significativa para ellos y no solamente el maestro. De la percepción se sabe que es personal y que es, por ende, subjetiva. Por esta razón he hecho los intentos necesarios por verificar si, en efecto, el proyecto de aula para ellos, los estudiantes, fue lo que yo imaginé cuando planteé esta propuesta con los preceptos de la evaluación alternativa del desempeño (o auténtica) en mente y con una metodología como la Investigación – Acción con todas las libertades que ella permite al observador que es, a la vez, maestro e investigador. Voy a incluir aquí una lectura de la percepción de los estudiantes en la encuesta que realicé a ellos al terminar el proyecto. Es importante aclarar que esta encuesta fue anónima, aunque tenían la opción de firmar su encuesta si así lo querían, incluso si la presentaban en línea. En seguida presento un breve análisis de cada registro que tengo en mi poder.

El primer ítem encuestado se encabezó así: **Acerca de mi relación con el contenido (ver Anexo 14)**. Este ítem pretendía conocer si los estudiantes experimentaron una conexión directa y cercana con los contenidos de la unidad pedagógica o si, por el contrario, no hubo *engagement* por parte de ellos con los temas propuestos. La pregunta tenía varias opciones y para responder, los estudiantes podían escoger tantas opciones como eran suficientes para hablar acerca de su relación con el contenido del proyecto. Las opciones aparecían en su encuesta en el orden que aquí muestro. Primero encontraron la opción que decía: *Comprendo la razón para que mi profesora presentase los documentales, las TedTalks, DDHH, Necesidades básicas, etc. en este curso*. La siguiente opción era: *Sentí que todas estas herramientas me ayudaron a construir un discurso político en inglés*. Luego seguía: *He aprendido cosas interesantes y valiosas en este curso*. Quise además saber si la ruta presentada representaba un lugar común o uno interesante para su pensamiento y por esta razón les pregunté si la clase los retaba y, por último, les pedí que me dijeren lo siguiente: *Siento que los temas tratados no fueron planeados, son irrelevantes y no me interesan en lo más mínimo*. Con

esta última opción quise confirmar si para alguno de ellos la experiencia había resultado inútil.

En todos los casos escogieron que *sí* para las tres primeras opciones con resultados de 82%, 74%, 84% y 70%, respectivamente. La opción de utilidad del conocimiento marcó 0%, lo que, desde luego, para mí resulta en una confirmación de que una de las metas de este proyecto se cumplió: ¡el *engagement* se dio! Lograr que los estudiantes, adolescentes, se enganchen con temas que están, de muchas formas, lejanos a su realidad, era un reto enorme.

El segundo ítem encuestado se encabezó así: **Mirando mi propio trabajo y mi rol en la clase de inglés (ver Anexo 15)**. Con este ítem buscaba acercarme a la automirada, a la autopercepción. Si un estudiante es capaz de mirarse dentro de su propio proceso, examinarse, verse reflejado en él, establecer diálogos consigo mismo para rastrear su desempeño, creo que la tarea que me planteé con este ítem se habría logrado. Quise indagar sobre su compromiso y si ese compromiso era capaz de lograr que viniesen a clase preparados y a tiempo. No porque hubiese una nota por ello. Mi propósito era que los estudiantes estuviesen ahí, en el salón, porque querían ver el documental que estaba programado o porque habían organizado sus preguntas para las mesas de discusión la clase anterior. Quería enamorarlos, pero que ese amor por lo que estaban haciendo lo demostrase su actitud. Así que les pregunté sobre los siguientes aspectos.

El primero de ellos fue con relación al cumplimiento del horario de clase: *Llego a tiempo* (el acuerdo de clase es estar a tiempo en el salón para evitar interrumpir los conversatorios). A esta pregunta, el 74% de los estudiantes dijeron estar *siempre* a tiempo. Esto fue en verdad increíble porque cuando llegaban tarde, entraban en silencio, se sentaban rápidamente, se incorporaban sin molestar a los demás. Era un proceso fluido y en ninguno de mis registros tengo ni una tardanza injustificada (sin nota de un adulto responsable) ni una sola tardanza mayor a diez minutos. Hubo 7 ausencias por enfermedad y 9 permisos por ausencias justificadas por eventos deportivos del colegio.

Las preguntas eran: *Vengo a clase preparado*. Esto significa que el estudiante traía sus impresiones de cosas que había encontrado mientras exploraba por su cuenta. En este caso, y para sorpresa mía, el 68% de ellos declaró haber traído cosas adicionales para las discusiones en clase. Lo siguiente que les pregunté se refería a la participación activa en clase: *Participo en las actividades* (charlas, cine foros, conversatorios, etc.). A esta pregunta el 56% de los estudiantes dijeron que lo hacían todo el tiempo y los demás que lo habían hecho cuando se les preguntaba o siguiendo los protocolos que obligaban a respetar turnos, cuando los teníamos. Había mucho material por cubrir y todo lo que haríamos según el acuerdo del colegio, se haría en las clases. Es decir, el curso quiso hacer todo en el colegio (salvo leer la novela). Sin embargo, quise indagar sobre la lectura que hacían por fuera del salón de clase de manera voluntaria. A esto respondieron: *Leo por mi cuenta* (temas que deseo explorar a fondo): 76% dijo sí. Sobre su comportamiento les pregunté: *Tengo buena disposición frente a la academia en esta clase*. A esto, el 74% de los estudiantes reportaron tener una buena actitud para trabajar y hacer las actividades. Luego la pregunta iba dirigida hacia sus nuevos conocimientos, por supuesto adquiridos en este curso en el tiempo propuesto y con el proyecto de la clase de inglés: *Puedo decir que tengo buenas bases sobre temas que aquejan a la humanidad*. A esto, el 86% de los estudiantes respondió que sí. Sus indagaciones y su recorrido fueron fructíferos aunque determinaron que no había sido suficiente y que les hubiese gustado ahondar en los temas que estudiamos.

Hubo un ítem sobre el carácter del esfuerzo: **Nivel de esfuerzo y desempeño (ver Anexo 16)**. Los resultados de este ítem son interesantes porque me hablan sobre su voluntad para ir más allá de lo planteado. Me responde preguntas sobre cuánto de ellos estaban dispuestos a dar sin habérselo pedido de forma explícita y si esa voluntad de saber más, de conocer más, les alcanzaba para cubrir las expectativas que yo tenía para ellos. Quise que su esfuerzo estuviese trazado por su propio pulso y ritmo y no por el mío. Es importante anotar que los resultados para este ítem no se presentan en porcentajes como los anteriores. Este ítem registra en números de estudiantes. Así se leyeron los resultados de este ítem encuestado a los 52 estudiantes, según los colores de la gráfica en los Anexos de esta investigación:

- 1) Azul: Bastante pobre. 0 estudiantes
- 2) Rojo: Bastante bien. 6 estudiantes
- 3) Naranja: Satisfactorio. 8 estudiantes
- 4) Verde: Muy bien, me siento tranquilo con mi desempeño. 34 estudiantes
- 5) Violeta: Muy alto, me siento orgulloso. 4 estudiantes

El siguiente ítem encuestado: **Aprendiendo en clase. Acerca del conocimiento en temas propuestos (ver Anexo 17)**, pretendía dar lugar a los aprendizajes nuevos, al nuevo conocimiento con el cual los estudiantes se iban al finalizar nuestro curso. Este ítem era importante para mí porque, como es apenas natural, hay estudiantes con conocimientos previos en varios temas. Así mismo, hay estudiantes cuyo Proyecto de vida y Proyecto de grado los ha llevado a indagar sobre temas que están investigando desde hace varios meses. Esto representaba un reto para nosotros porque el nivel de exigencia de los estudiantes ponía la barra y no yo. ¡Maravilloso y bienvenido desafío!

Esta gráfica muestra barras para tres preguntas sobre el conocimiento adquirido durante el curso. Las barras, coloreadas en azul, rojo y amarillo aparecen para cada pregunta y marcan tres resultados: Pobre, Muy bueno y Excelente, correspondientemente. En el primero de los casos la pregunta era: *Nivel de conocimiento que tenía acerca de los temas al comenzar el curso*. La franja más alta es la Azul (Pobre) con 34 estudiantes ubicados dentro de esta barra. Los demás estudiantes, 18 de 52 para ser precisos, dijeron tener conocimientos en algunos de los temas presentados y estudiados. Este indicador muestra que los temas, de alguna manera, para el grupo encuestado, eran completamente nuevos para un alto número de estudiantes.

La segunda opción fue: *Nivel de conocimiento al finalizar el curso*. El nivel de conocimientos nuevos en los temas propuestos durante el proyecto de la clase de inglés registró en la barra roja (Muy bueno) y la barra naranja (Excelente), que sumados reporta 50 estudiantes de 52, es decir, casi la totalidad de la muestra. Esto puedo leerlo como que quienes tenían algo de conocimiento al comenzar el curso llegaron al final con conocimientos mucho más sólidos y contundentes.

Contribución del curso a nuevo conocimiento era el último de los casos y reporta un solo estudiante en azul, tal vez dos, que dicen que no obtuvieron conocimientos nuevos en este proyecto; el resto de la muestra, en rojo y naranja, bastante similar el resultado, revelan que 44 estudiantes gozaron de nuevo conocimiento a través de las etapas y escenarios de la experiencia pedagógica de este proyecto.

El ítem aquí encuestado: **Contenido (ver Anexo 18)**. fue el último que apareció en la encuesta de percepción. Las barras de la gráfica muestran dos variables únicamente: Fuertemente en desacuerdo y De acuerdo. Fuertemente en desacuerdo, a la derecha de la gráfica, es la barra de color azul; la otra, la roja es De acuerdo. En este ítem encuestado aparecían dos preguntas. La primera de ellas sobre la organización de los temas escogidos y la segunda sobre carga de trabajo. Ante estas preguntas los estudiantes respondieron de la siguiente manera: una persona estuvo en total desacuerdo con que el curso estuvo planeado de manera lógica y organizada y tal vez dos estudiantes estuvieron en desacuerdo con que la carga de trabajo era adecuada para las cinco clases de inglés a la semana. Entiéndase aquí que la semana en el colegio tiene 6 días y no 5.

Los demás estudiantes estuvieron de acuerdo con que tanto la organización y la planeación, como la carga de trabajo que se realizó en clase (salvo la lectura de la novela que siempre se hace en casa) fue suficiente y adecuada. Aunque en más de la mitad de los casos declararon que les hubiese gustado haber profundizado mucho más sobre todos los temas que eran muy interesantes para ellos.

En términos generales, siento gran satisfacción con las respuestas de los 52 estudiantes encuestados, pues observé que la experiencia fue para ellos intensa y que buscó y generó un cambio en la cultura de la evaluación porque estuvo enfocada a evaluar lo que se hizo en el tiempo en el cual estuvimos juntos, como grupo. Esto me permitió identificar la relación de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entendiendo cómo sucedieron y tomaron lugar las decisiones de 'la sociedad migrante del futuro' así como me permitió hacer el seguimiento al proceso de apropiación de saberes y formas de actuación modificadas.

La meta para ellos era clara desde el comienzo: ***construir juntos esa sociedad migrante***. Siento que estuvieron comprometidos en su autorregulación y en cada una de las etapas de reflexión en equipos y luego, solos, sobre su propio aprendizaje tanto colectivo como individual. Cuando les pedí que me diesen su evaluación, no sobre mí, sino sobre los contenidos y sobre los temas que habíamos trabajado, se mostraron tranquilos y dispuestos. De 50 estudiantes, 26 firmaron sus encuestas de forma voluntaria y abierta.

En este sentido, siento que logré realizar una evaluación a la secuencia didáctica y una autoevaluación de los estudiantes (y la mía propia) sobre la relación con esa secuencia, con el proceso, con las actividades y con los contenidos, es decir, con el proyecto de aula y su aplicación (Díaz y Hernández, 2002).

CONCLUSIONES

- 1) La IA es una herramienta clave en la comprensión desde discursos, imaginarios, prácticas y relaciones la reconstrucción y reflexión de un proyecto de aula porque permite, paso a paso, pensar en un camino y, a la vez, revisar ese camino mientras se recorre.
- 2) Al implementar la estrategia pedagógica para contribuir significativamente en la construcción de subjetividades políticas, a través de la lectura crítica de textos académicos, es significativo el poder y la fuerza que le otorga a un sujeto estudiante tener el vocabulario y las estructuras complejas en inglés necesarias para expresar sus emociones y sentires de forma fluida y coherente.
- 3) La implementación de la estrategia pedagógica contribuyó en la construcción de la subjetividad política en los estudiantes a través de la lectura crítica de textos académicos de la ruta temática, pues se evidenció empoderamiento y la sensación de ser parte de la solución a problemas que vieron como propios gracias al involucramiento de su proyecto de vida.
- 4) Resultó valioso identificar los saberes en inglés que los estudiantes tenían al iniciar el proyecto de aula en relación con la subjetividad política aprendidos en otras cátedras. Este primer insumo se convirtió en el plano cartesiano sobre el cual existen infinitas posibilidades para navegar con fundamentos sólidos en humanidades.
- 5) Trazar una secuencia didáctica para resignificar los saberes de los estudiantes con relación a la subjetividad política desde diferentes acciones pedagógicas en inglés probó ser ambicioso y muy útil.
- 6) Llevar todos los saberes de los docentes de inglés al salón de clases enriquece la experiencia de los estudiantes.

PROYECCIONES

- 1) Si cada maestro de inglés lograra que la segunda lengua fuese un pretexto para dialogar en torno a temas más complejos, el nivel y la sofisticación de la lengua sería mucho más alto porque los estudiantes aprenderían y usarían las estructuras y el vocabulario siempre en contexto.
- 2) Es necesario que los estudiantes de una clase de inglés se involucren desde la emoción, desde sus sentimientos, para que el enganche se vea reflejado en la conversación que entablan desde ese lugar de comprensión. Hoy puedo asegurar que cuando los estudiantes logran sentir y reflexionar sobre asuntos que les mueven o les provocan o les asustan, hay una apropiación e interiorización de la segunda lengua de forma más natural que si se estudian estructuras y normas gramaticales lejos de un contexto donde se puedan practicar para realizar un examen.
- 3) Es necesario que haya una conexión y espacios para conversar sobre el proceso de pensamiento y la usanza de lo aprendido en las habilidades de la lengua: escucha, habla, escritura y lectura.
- 4) Emplear recursos como el cine o el documental permitiría a docentes de inglés y estudiantes tener un mejor acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje y transformaría roles paradigmáticos en el desarrollo de una clase de inglés.

BIBLIOGRAFÍA

Arceo, F. D. B., & Lemini, M. A. R. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla, España.: DIADA.

Cabrera, A. J. P. (2004). *Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad*. *Revistas ciencias de la Educación*, 23-14.

Castaño, C. A., & Fonseca, G. (2008). *La didáctica: un campo de saber y de prácticas*. Universidad Pedagógica Nacional.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3.

De Alba, A., & Puiggrós, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

De Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. Read Books Ltd.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of The Reflective Thinking To The Educative Process*. Heath.

Díaz Barriga, F., & Barroso Bravo, R. (2014). *Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México*. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 36-56.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2.

Elliott, J. (2004). *The struggle to redefine the relationship between «knowledge» and «action» in the academy*. *Educar*, (34), 011-24.

Fals-Borda, O. (1985). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Por la praxis*. Tercer Mundo.

Fernández Escobar, G. A. (2009). *La formación del sujeto político: aspectos más sobresalientes en Colombia* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).

Fonseca, A. G. (2010). *La didáctica y su relación con el saber que circula en la clase*.

González, E. M. (2001). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. *Revista Universidad de Medellín*, 73, 124-132.

Hart, F., & Bond, M. (1995). *Action research for health and social care: A guide to practice*. McGraw-Hill Education (UK).

Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

Martínez Boom, A. (1990). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. *Pedagogía, discurso y poder*.

Martínez, M. C. (2006). *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. *Educere*, 10 (33), 243-250.

Martínez, P. M. C. (January 01, 2006). *Disquisiciones sobre el sujeto político: Pistas para pensar su reconfiguración*. *Revista Colombiana De Educación* (Bogotá), 50, 121-146.

Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. *Experts in Assessment*. Corwin Press, Inc.

Retamozo Benítez, M. (2009). *Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51 (206), 69-91.

Ribeiro, D., & Gomes, M. P. (1992). *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos (Vol. 180)*. Fundacion Biblioteca Ayacuch.

Rodríguez Sosa, J. (2014). *La investigación acción educativa: orígenes, tendencias y características*. Investigación Educativa, 8 (13), 58 - 62.

Saviani, D. (2017). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Revista Colombiana de educación, (13).

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.

ANEXOS

1- La unidad pedagógica

Understanding by Design 2016-2017

Comprensión a través del diseño 2016-2017



COLEGIO HACIENDA
LOS ALCAPARROS

Unit Title / Título de la unidad: Utopia⁸

(Social Constructions, How to Deconstruct, and When to Reconstruct)

Teacher / Profesor: Viktoria Mejía Rojas

Grade and section(s) / Nivel y Sección(es): Eleventh Grade

Period / Período: Second 2016-2017

Length and timing / Duración y programación: Semester II

Dates/ Fechas: November - March

Stage 1 - Desired Results / Etapa 1 - Resultados esperados

Established Goals / Metas establecidas

Established Goals /Metas establecidas

What content standards and program—or mission—related goal(s) will this unit address? / ¿Cuáles son los subestándares de contenido y metas relativas (niveles de logro) al programa, de los que da cuenta esta unidad?

READING: Reading Comprehension

Reads and understands grade level appropriate material. Determines a general and specific theme and/or central and secondary ideas of a text and supports said ideas based on textual evidence. Describes plot (based on appropriate grade level) development and how characters respond and evolve as said plot unfolds.

Reading Analysis

Takes a position on and critiques assigned literary works by analyzing the relevance of themes, conflicts, philosophies, assumptions, and authors' points of view in order to connect them to self and the world.

WRITING: Writing Process

Knows and applies the stages of the writing process. Revises and drafts pieces of writing to strengthen and polish his/her writings.

⁸ Some ideas borrowed from the original project of Utopia 2040 Reclaiming the Future

Formal Writing

Combines the rhetorical strategies of narration, exposition, persuasion, description, and reflection to produce texts that demonstrate grade-level command of Standard English: introduces topic; develops topic thoroughly through relevant facts, definitions, quotations, and other relevant information; uses transitions for coherence and cohesion, and to clarify relationships amongst concepts and ideas; provides a conclusion that supports the text.

LANGUAGE STRUCTURE: Grammar

Demonstrates an understanding of proper English usage and control of grammar and mechanics, paragraph and sentence structure, diction, and syntax.

Vocabulary Build-up

Determines or clarifies the meaning of unknown and multiple-meaning words and phrases grade-level based by choosing flexibly from a range of strategies: uses context clues; uses patterns of word changes for different meanings or parts of speech; uses dictionaries, glossaries, and thesaurus; demonstrates understanding of figurative language; and interprets figures of speech in context.

LISTENING: Listening Skills

Listens to hear, sense, interpret, evaluate and respond to what is heard. Listens to get the gist, detail, function, and purpose of a text as well as the attitude and opinion of speakers in a talk or conversation, and to complete gapped sentences containing information from longer texts.

SPEAKING: Purpose & Audience

Delivers grade-level polished formal and informal representations that combine rhetorical strategies of narration, exposition, description, and persuasion; incorporates gestures, tone, and vocabulary appropriate to grade-level and purpose and audience; presented in diverse media; and demonstrates a command of grade-level Standard English, organization, and delivery strategies.

INFORMATION, MEDIA AND TECHNOLOGY SKILLS: ICT Literacy

Uses critical thinking skills to plan and conduct research, manage projects, solve problems, and make informed decisions using appropriate digital tools and resources.

LEARNING PROCESS: Metacognition

Develops awareness of own learning; identifies errors, self-corrects, and explains mistakes from drafts and previous work continuously seeking to improve language

<i>skills.</i>	
<i>Transfer / Transferencia</i>	
<i>Students will be able to independently use their learning to... / Los estudiantes estarán en capacidad de utilizar su conocimiento independientemente para...</i>	
<i>What kinds of long-term independent accomplishments are desired? / ¿Qué logros a largo plazo se desean alcanzar?</i>	
<i>... understand that institutions are “socially constructed,” which means that human beings have, through our choices and actions, created them with particular intentions, meanings, and purposes.</i>	
<i>Meaning / Sentido</i>	
<i>Understandings / Comprensiones</i> <i>Students will understand that... / Los estudiantes comprenderán que...</i>	<i>Essential Questions / Preguntas esenciales</i> <i>Students will keep considering... / Los estudiantes continuarán considerando que...</i>
<i>What specifically do you want students to understand? / ¿Qué quiere que los estudiantes comprendan en específico?</i> <i>What inferences should they make? / ¿Qué inferencias quiere que los estudiantes realicen?</i>	<i>What thought-provoking questions will foster inquiry, meaning-making, and transfer? / ¿Qué preguntas intelectualmente estimulantes promoverán la indagación, la construcción de sentido y la transferencia del conocimiento?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <i>• Concepts are “socially constructed”.</i> <i>• Our thought processes are constrained by the language we speak.</i> <i>• Institutions, norms, and practices are unintended orders resulting from social evolutionary processes.</i> <i>• Institutions or conventions emerge as the unplanned outcome of human action and social agreements.</i> <i>• They are the “products of human action, but not human design.”</i> <i>• Institutions serve the interests of a specific group or enable one group to dominate another.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>• Are we helpless to change social institutions, constructions, representations?</i> <i>• Can we make changes at the margin or adjust only one rule at a time?</i> <i>• Is it not possible to redesign or reconstruct the whole thing (institution or conventions?)</i> <i>• Can we consider that what was never constructed by human design cannot be reconstructed by human design?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Is the future something that will happen to you, or is it something to be created together?</i> • <i>Can we achieve global peace, food security, and social protection for everyone?</i> • <i>What do you want from the future society, what are your desirables?</i> • <i>What are the current structures that stand in the way of a better future for all?</i>
<i>Acquisition / Adquisición</i>	
<p><i>Knowledge / Conocimiento</i> <i>Students will know... / Los estudiantes sabrán que...</i></p> <p><i>What facts and basic concepts should students know and be able to recall? / ¿Cuáles hechos y conceptos básicos conocerán y estarán en capacidad de recordar los estudiantes?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Without ideas about desirable, dignified life, we are left with coping, adjusting and fearing for the worst.</i> • <i>What distinguishes utopian thinking from mere daydreaming is that the dream should be about common good – not only about individual success.</i> • <i>Common good should be built on transparently communicated ideas of social justice.</i> • <i>The concept of good futures.</i> • <i>The concept of societal arrangements.</i> 	<p><i>Skills / Habilidades</i> <i>Students will be skilled at... / Los estudiantes tendrán la habilidad de...</i></p> <p><i>What discrete skills and processes should students be able to use? / ¿Cuáles habilidades y procesos diferenciados estarán los estudiantes en capacidad de usar?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Creating desirable, viable and achievable social goals.</i> • <i>Crafting a vast collection of utopian suggestions for the year 2040.</i> • <i>Cultivating our capacity to imagine good futures. To imagine and play with alternatives.</i> • <i>Thinking it is time to reclaim the capacity of proposing scenarios of opportunity</i> • <i>Imagining other kinds of societal arrangements. Enabling ways to (re)think and (re)design our futures collectively.</i> • <i>Enhancing our language while we work on previous knowledge.</i>
<i>Stage 2 – Evidence / Etapa 2 - Evidencia aceptable</i>	

<i>Evaluative criteria</i> / Criterios de evaluación	<i>Performance Task(s)</i> / Desempeño(s) de comprensión
<p data-bbox="251 287 829 537"><i>What criteria will be used in each assessment to evaluate attainment of the desired results?</i> / ¿Cuáles criterios se utilizarán en las evaluaciones para valorar la consecución de los resultados esperados?</p> <ul data-bbox="251 590 829 1371" style="list-style-type: none"> • <i>Practical usage of English in class</i> • <i>Oral communication</i> • <i>Writing skills</i> • <i>Timely delivery of classwork</i> • <i>Active participation in Discussion tables</i> • <i>Work in class</i> • <i>Knowing how you learn and correcting your mistakes using feedback promptly</i> • <i>Applying knowledge</i> • <i>Engaging in class activities with constant enthusiasm, asking questions, making proposals</i> • <i>Being responsible with the usage of technology</i> • <i>Listening for specific information</i> • <i>Reading the books and articles proposed</i> 	<p data-bbox="857 287 1382 491">Students will show that they really understand by evidence of... / Los estudiantes mostrarán su comprensión mediante la evidencia de...</p> <p data-bbox="857 548 1382 877"><i>How do students demonstrate their understanding (meaning-making and transfer) through complex performance?</i> / ¿Cómo mostrarán los estudiantes su comprensión (construcción de sentido y transferencia de conocimiento), a través de un desempeño de complejo?</p> <p data-bbox="857 934 1382 1392"><i>Together we will design a utopia for our future society from scrap. In this utopia, all conventions, all social agreements are new in contrast to our already installed mindsets. We live in a world without boundaries, without nations, countries cease to exist, there are no longer visas or permissions to cross borderlines, and everyone is permanently moving. No one stays in a set place. Ever!</i></p> <p data-bbox="857 1409 1382 1444"><i>Other Evidences</i> / Otras evidencias</p> <p data-bbox="857 1451 1382 1654">Students will show that they have achieved Stage 1 goals by... / Los estudiantes mostrarán que han logrado las metas de la Etapa 1 mediante...</p> <p data-bbox="857 1711 1382 1862"><i>How other evidence will you collect to determine whether Stage 1 goals are achieved?</i> / ¿Qué evidencias adicionales recogerá para determinar</p>

	<p>si las metas de la Etapa 1 fueron alcanzadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prompts work</i> • <i>Workshop: Movie The Book of Eli</i> • <i>Other Workshops</i> • <i>Written Texts on the novel 'Being There' by Jerzy Kosinski</i> • <i>Political Speech</i> • <i>Open sessions for discussion</i>
<p><i>Stage 3 – Learning Plan / Etapa 3 – Plan de aprendizaje</i></p>	
<p><i>Pre-Assessment / Evaluación previa</i></p> <p><i>What pre-assessments will you use to check student's prior knowledge, skill levels, and potential misconceptions? / ¿Cuáles evaluaciones previas utilizará para revisar los conocimientos previos, niveles de habilidad y potenciales concepciones equivocadas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Check previous work on societal arrangements according to roles, gender, etc. acquired in other classes (philosophy, social studies, ethics, history). Students do this through drawing mental maps that show how these concepts are understood in their minds. Collaborative work.</i> • <i>What types of technological projects can change the future making it better for everyone? Exploring the web, "presenting the best possible project."</i> • <i>Preparing the ground for discussion: How can the world be different? Completely different? What if we imagine a totally different planet than the one we know? Coming together by professions.</i> 	<p><i>Progress monitoring/ Monitoreo del progreso</i></p>

Learning Events / Eventos de aprendizaje
Students success at transfer, meaning, and acquisition depends upon... / El éxito de los estudiantes en la transferencia de conocimientos, construcción de sentido y adquisición recae sobre...

Are all three types of goals (acquisition, meaning, ¿and transfer) addressed in the learning plan? / ¿El plan de aprendizaje da cuenta de los tres tipos de metas (adquisición, construcción de sentido y transferencia de conocimientos)?

Does the learning plan reflect principles of learning and best practices? / ¿El plan de aprendizaje refleja principios de aprendizaje y mejores prácticas?

Is there a tight alignment with Stages 1 and 2? / ¿Existe una alineación estricta entre esta etapa y las Etapas 1 y 2?

Is the plan likely to be engaging and effective for all students? / ¿Es factible que el plan de aprendizaje sea atractivo y efectivo para todos los estudiantes?

Prompts work:

- *"We might think that having diverse cheap food every day is the result of an industrial progress and is our right."*
- *"Species fight for survival."*
- *"Hierarchical structures of power should be dissolved completely."*
- *"Nation of Knowledge" is a school in the future.*
- *"Deep Freedom is a generative sound composition, inspired by the idea of a new global narrative and "spiritual" revolution that would replace divided religions and capitalism as our defining*

How will you monitor students' progress toward acquisition, meaning, and transfer, during lesson events? / ¿Cómo monitoreará el progreso de los estudiantes, hacia la adquisición, construcción de sentido y transferencia de conocimientos?

What are potential rough spots and student misunderstandings? / ¿Cuáles son las potenciales dificultades y comprensiones equivocadas que pueden presentar los estudiantes?

How students get the feedback they need? / ¿Cómo recibirán los estudiantes la retroalimentación que necesitan?

Progress will be monitored through:

Reading activities

Summaries

In-class participation

Written assignments

Presentations

Peer correction and feedback

Students' motivation,

Work on writing prompts

All evidences have timely feedback in the hopes of bettering knowledge and grades.

belief systems.”

- *“Narratives address how citizens’ activism could become an asset for diverse yet efficient means of democracy to operate, rather than being perceived by the established powers structures as potentially subversive agents to constrain.”*
- *Teams to develop Utopia:*
- *Transit & Freedom Legion*
- *Happiness Legion*
- *Righteousness Legion*
- *Expression Legion*
- *etc.*
- *Movie The Book of Eli*
- *Documentary on Modern Slavery*
- *Academic/Scientific Articles taken from:*
Thinking ahead: Displacement,
Transition, Solutions
<http://www.fmreview.org/solutions/contents.html>

2- Proyecto de vida (11A, B y C)

Admón/ Negocios Int. /Economía	Ingenierías/ Arquitectura	Psicología/ Medicina	Diseño	Relaciones Int/Derecho /Política	Matemáticos /Físicos	Artistas & Literatos
Economía Estudiante Gómez 1	Arquitectura Estudiante Chaves	Medicina Estudiante Del Hierro	Diseño Estudiante Benoit	Derecho Estudiante Medina	Math Estudiante Gómez 2	Música/Arte/ Literatura Estudiante Grisales
Economía Estudiante Morales	Ing. Sistemas Estudiante Cubillos	Psicología Estudiante Sanabria	Estudiante Gómez 3		Física Estudiante González	
Admón. Estudiante Correal		Psicología Estudiante Ome	Diseño Estudiante Samper			
Admón. Estudiante Palacios			Diseño gráfico Estudiante Ceballos			

Ingenierías/ Arquitectura/ Diseño	Psicología/ Medicina	Relaciones Int/ Der/Política/ Economía	Artistas	Cocina	Ciencias Humanas & Sociales
Arquitectura Estudiante Marcano	Medicina Estudiante Bogotá	Ciencias políticas Estudiante Restrepo	Música Estudiante Ortiz	Estudiante Hidalgo	Sociología Estudiante Zea
Ing. Mecánica Estudiante Hada	Medicina Estudiante Campos	Derecho Estudiante Jiménez	Música Estudiante Díaz		Antropología Estudiante Uribe
Ing. Estudiante Ospina	Medicina Estudiante Zuluaga	Derecho/Periodi smo Estudiante Rojas			Ciencias políticas Estudiante Ramírez
	Medicina Estudiante Monroy	Rel. Internacionales Estudiante Henao			Com. Estudiante García
	Medicina Estudiante Vásquez				

Admón/ Negocios Int. /Economía	Ingenierías/ Arquitectura	Psicología/ Medicina/ Nutrición	Diseño	Relaciones Int/Derecho /Política	Artistas	Ciencias Humanas & Sociales
Adm. Estudiante Ortiz	Ing. Ind. Estudiante Pinilla	Medicina Estudiante Vargas	Diseño Estudiante Meneses	Derecho Estudiante Campo	Música Estudiante Rengifo	Com. Estudiante Gutiérrez
Admón Estudiante De la Espriella		Nutrición Estudiante Moreno	Diseño Ind. Estudiante Díaz	Negocios Estudiante Manrique	Artes visuales/Cine Estudiante Ramírez	Filosofía Estudiante Rubio
Admón. Estudiante Rodríguez		Medicina Estudiante Abauat		Derecho Estudiante Ospina	Música Estudiante Cartwright	Com. / Marketing Estudiante Beltrán
		Medicina Estudiante Guzmán				

3- Construyendo una Utopía: Secuencia didáctica



Etapa I: Exploración de conocimientos previos



TIPO DE EVIDENCIA:

MENTEFACTOS CONSTRUIDOS DE MANERA INDIVIDUAL

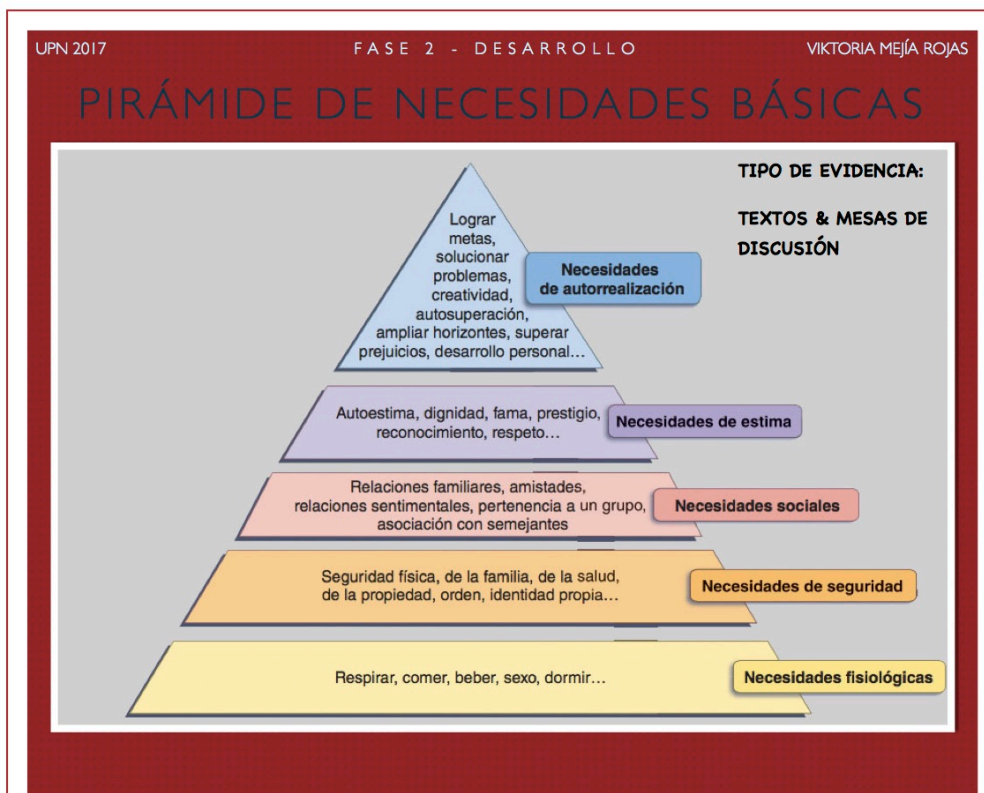
Para dar inicio a las actividades de este primer momento, quise explorar los conocimientos previos de los estudiantes de los tres cursos de undécimo grado sobre conceptos clave que se estarían construyendo y revisitando durante el período de la experiencia de manera sistemática dado el diseño de la unidad pedagógica y sus escenarios para mesas de discusión y demás evidencias de aprendizaje.

El propósito de querer conocer las representaciones que los estudiantes tienen, desde su experiencia, nos ayudará a tener un acercamiento adecuado a los prejuicios y concepciones que los estudiantes puedan tener de manera sesgada (aquí comprendido como una mirada individualista del éxito, por ejemplo).

Estos conceptos son:

1. Justicia social
2. Bien común
3. Buenos futuros
4. Vida deseable y digna
5. Pensamiento utópico
6. Sueños
7. Éxito individual
8. Acuerdos sociales implícitos

5- Pirámide de necesidades básicas



Etapa 2: Información genética, según Abraham Maslow

La presentación de la pirámide de Maslow nos ayuda a comprender que todos los seres humanos tenemos una información genética, que, por ende, nos es inherente. Si todos los seres humanos la poseemos, significaría entonces que los conceptos que entendemos como 'éxito personal' o 'bien común' se encuentran administrados de una manera equivocada en nuestras sociedades.

El propósito de esta reflexión es que los estudiantes pudiesen enlazar los conceptos básicos estudiados en la primera fase con estas necesidades básicas como preámbulo para la siguiente actividad audiovisual. Al intentar hacer estos enlaces, los estudiantes tuvieron muchas dificultades porque encontraron que si bien todos

los seres humanos tenemos necesidades de primer orden, cuando el contexto se atraviesa, las prioridades cambian.

Es en este sentido que la plenaria se concibe para dar asomos de cómo entendemos aquellos que carecen de toda posibilidad y toda oportunidad en el mundo. Surgen entonces preguntas como '¿Qué es la justicia y el bien común?', '¿En qué estamos pensando cuando hablamos de calidad de vida?'. Estas discusiones son pertinentes para preparar el terreno para la siguiente actividad que es la presentación de un documental cuya proyección y posterior discusión pretende reunir estas dos primeras etapas.

6- Documental Ilha das Flores, de Jorge Furtado, 1989

Tipo de evidencia: Mesas de discusión con preguntas esenciales

MESA DISCUSIÓN 1

¿ES POSIBLE **REDISEÑAR O RECONSTRUIRLO TODO?**
(**ESTABLISHMENT Y CONVENCIONES SOCIALES**)

MESA DISCUSIÓN 2

¿ES EL FUTURO ALGO QUE ME VA A SUCEDER O ES ALGO QUE YO TENGO EL PODER DE CAMBIAR?

MESA DISCUSIÓN 7

¿PODRÍAMOS HACER CAMBIOS SUSTANCIALES, ESTRUCTURALES O SOLO AJUSTAR UNA NORMA A LA VEZ?

Los estudiantes de undécimo grado que conformaron los distintos grupos focales (modo de agrupación: Proyecto de vida y profesiones universitarias) se reunieron para discutir, desde la perspectiva de la medicina, la ingeniería, la nutrición, la psicología, cuáles son las preguntas que surgen a partir de las tres etapas de las fases 1, 2 y 3.

MESA DISCUSIÓN 3

¿SOMOS ACASO INCAPACES DE CAMBIAR FRENTE A LAS INSTITUCIONES SOCIALES?

MESA DISCUSIÓN 5

¿PODRÍAMOS LOGRAR, COMO SOCIEDAD, PAZ GLOBAL, SEGURIDAD ALIMENTARIA Y PROTECCIÓN SOCIAL PARA TODOS?

MESA DISCUSIÓN 4

¿PODRÍA PENSARSE QUE LO QUE NUNCA FUE UN DISEÑO INTENCIONAL DEL SER HUMANO PODRÍA SER DISEÑADO PARA UN CAMBIO DE PARADIGMAS?

ETAPA 4: DERECHOS HUMANOS



Human Right #13 Freedom to Move

We all have the right to go where we want in our own country and to travel as we wish.

Human Right #13 Freedom to Move

We all have the right to go where we want in our own country and to travel as we wish.

Human Right #3 The Right to Life

We all have the right to life, and to live in freedom and safety.

Human Right #14 The Right to Seek a Safe Place to Live

If we are frightened of being badly treated in our own country, we all have the right to run away to another country to be safe.

Human Right #4 No Slavery

Nobody has any right to make us a slave. We cannot make anyone our slave.

Human Right #2 Don't Discriminate

These rights belong to everybody, whatever our differences.

Human Right #6 You Have Rights No Matter Where You Go

I am a person just like you!

Human Right #1 We Are All Born Free & Equal

We are all born free. We all have our own thoughts and ideas. We should all be treated in the same way.

Human Right #21 The Right to Democracy

We all have the right to take part in the government of our country. Every grown-up should be allowed to choose their own leaders.

Human Right #26 The Right to Education

Education is a right. Primary school should be free. We should learn about the United Nations and how to get on with others. Our parents can choose what we learn.

Human Right #25 Food and Shelter for All

We all have the right to a good life. Mothers and children, people who are old, unemployed or disabled, and all people have the right to be cared for.

Human Right #1 We Are All Born Free & Equal

We are all born free. We all have our own thoughts and ideas. We should all be treated in the same way.

Human Right #22 Social Security

We all have the right to affordable housing, medicine, education, and childcare, enough money to live on and medical help if we are ill or old.

Human Right #30 No One Can Take Away Your Human Rights

El ejercicio consistió, en primera instancia, en escribir un número en undécimo, 43 dijeron tener entre 5 y la mitad de la hoja de los cuadernos 15 derechos humanos. Al escribirlos de los estudiantes que representase en sus cuadernos, más de la mitad el número de derechos humanos de ellos no logró hacer una lista que existían, que cada ser humano completa que igualase el número tiene al nacer. Luego, sin importar el que había escrito en el centro de su número de cada estudiante, debían hoja. Los demás estudiantes se hacer una lista de derechos equivocaron en más de la mitad de humanos que cada estudiante creía sus apreciaciones sobre derechos tener. humanos.

8- Crisis humanitaria, refugiados

Thinking Ahead: Displacement, Transition, Solutions

FORCED MIGRATION review

Enter search term Search

English Español Français العربية

the most widely read publication on forced migration

UNIVERSITY OF OXFORD
REFUGEE STUDIES CENTRE

Etapa 6: Crisis Humanitaria & Refugiados
RECURSOS

FORCED MIGRATION review

development
TRANSITION
EMERGENCY

Thinking ahead:
displacement, transition, solutions

FORCED MIGRATION review

The Syria crisis,
displacement and protection

FORCED MIGRATION review

supplement

Education and
conflict: research,
policy and practice

FORCED MIGRATION review

25
May 2015

People
trafficking:
upholding
rights and
understanding
vulnerabilities

FORCED MIGRATION review

10
November 2014

Faith and
responses to
displacement

FORCED MIGRATION review

13
November 2014

Local communities:
first and last providers of protection

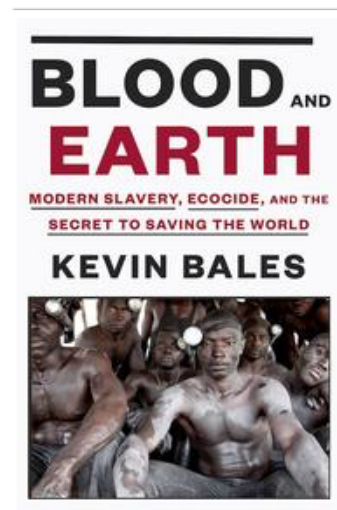
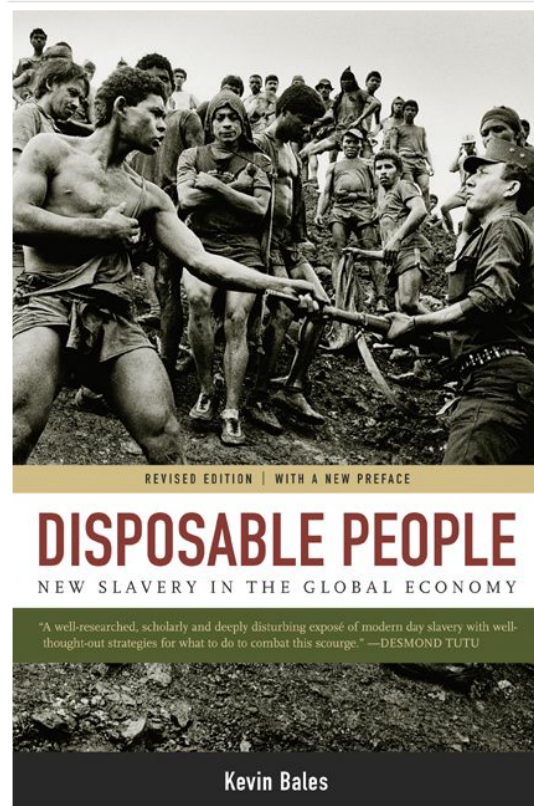
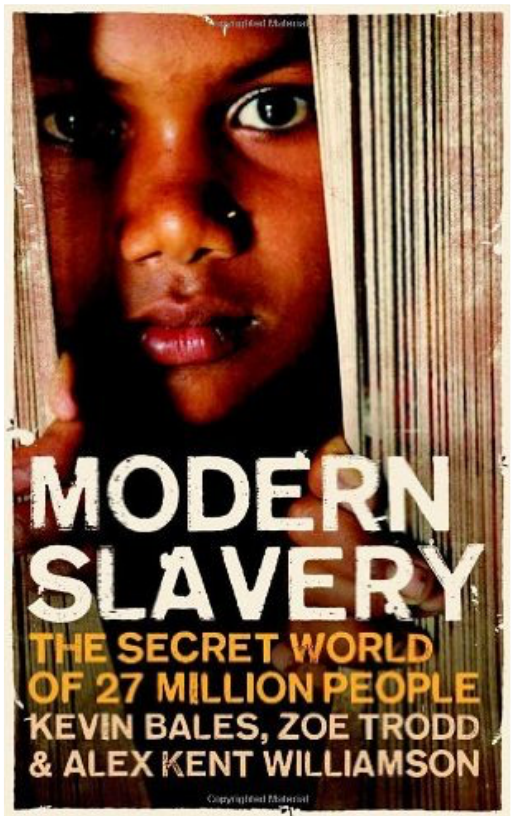
THE BOOK OF ELI

Etapa 7: Película & Distopía



Etapas 8: (TedTalk) Kevin Bales

How To Combat Modern Slavery: ¿Cómo combatir la esclavitud moderna?



11- Registro de construcción colectiva de discursos

REGISTRO I

En el registro I se encuentran los estudiantes analizando los conceptos académicos vistos en la Etapa I y discutiendo acerca de los esclavos en la actualidad. La discusión fue agitada pues estaban conmovidos de aprender y conocer el mercado de humanos en el mundo.



Frases de los estudiantes: "¡Las cifras no mienten! Y, entonces, ¿para qué tenemos progreso y desarrollo si lo estamos logrando a pesar de ancianos, hombres, mujeres, niños y niñas esclavos? ¿Para qué sirvió la Emancipación de los años 1800 en los Estados Unidos? ¡No estamos haciendo las cosas bien!"



REGISTRO 3

Película 'The Book of Eli' y los distintos equipos respondiendo los talleres sobre los conceptos académicos, DDHH, necesidades básicas, etc. Los estudiantes están sentados primero en equipos homogéneos (doctores, arquitectos, ingenieros, financieros, etc.) y luego en equipos multidisciplinares (un grupo en el cual no se repiten las profesiones). Estoy preparando el terreno para que desde su lugar en el mundo los estudiantes se preparen para hacerse preguntas que les ayuden a tomar decisiones más nobles en sus vidas y desde sus caminos personales y profesionales en el mundo.



13- *Registro de artículos académicos sobre crisis humanitaria*

REGISTRO 2

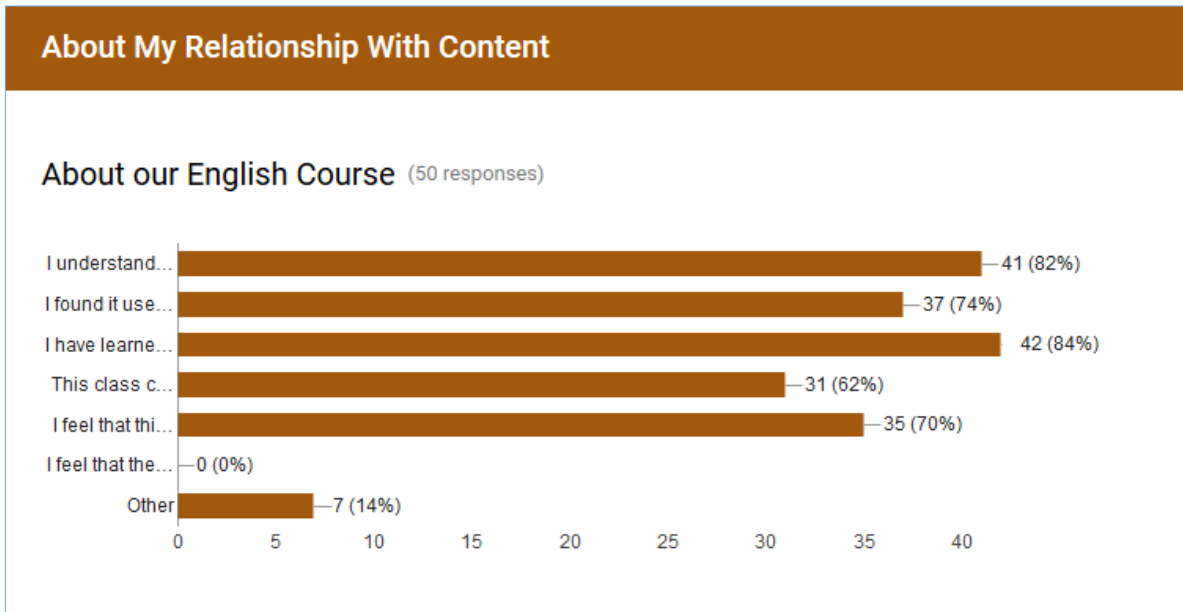
En el Registro 2 se encuentran fotografías de los artículos académicos que los estudiantes leyeron de acuerdo con sus intereses y alineados con su proyecto de vida. Se observan recuadros en resaltador que exhiben la variedad de temas y la riqueza de los textos escogidos por ellos para sus lecturas individuales y las mesas de discusión. *Flecha amarilla: temas y Azules, artículos de interés. El propósito de este ejercicio es que ellos puedan explorar la crisis humanitaria de los refugiados para imaginarse un mundo (utópico, si se permite) en el cual todo el mundo migra libremente por el planeta sin visados ni paredes que separen el mundo.

The image displays five academic articles on forced migration, each with highlighted sections and arrows. The articles are:

- Protection at sea**: Features a highlighted section on 'FORCED Protection at sea' and another on 'Irregular migration by sea'.
- Youth**: Features a highlighted section on 'FORCED Youth' and another on 'FORCED Youth'.
- Health and displacement**: Features a highlighted section on 'FORCED Health and displacement' and another on 'FORCED Health and displacement'.
- Children on the move**: Features a highlighted section on 'FORCED Children on the move' and another on 'Full access of FMR for children and on education'.
- Trafficking and smuggling of people**: Features a highlighted section on 'FORCED Trafficking and smuggling of people' and another on 'People trafficking: upholding rights and understanding vulnerabilities'.

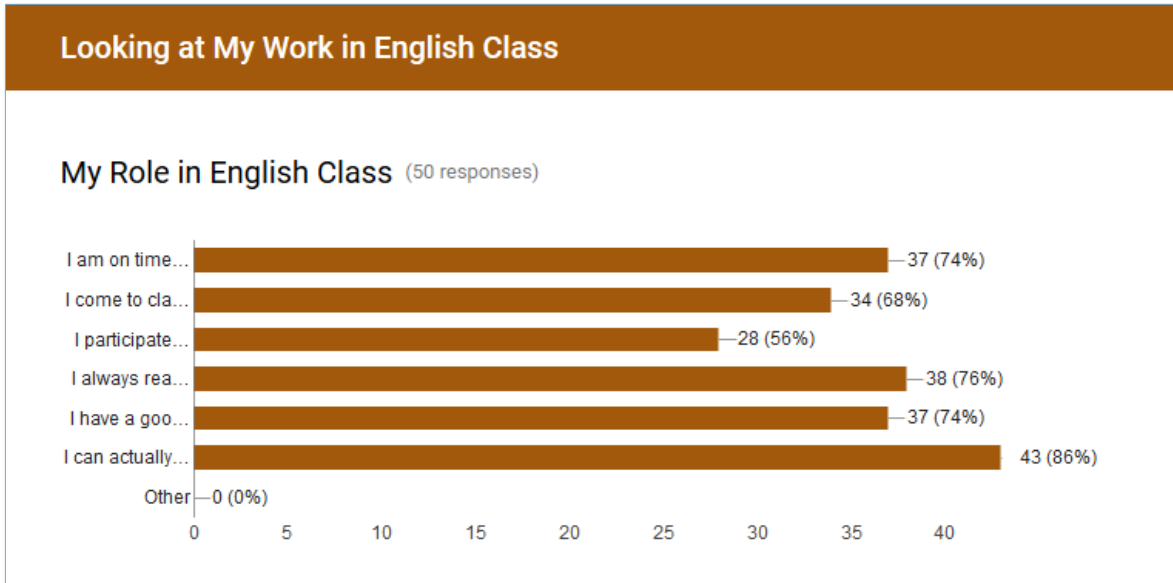
14- Registro de retroalimentación Parte 1

Gráfica 1. Ítem encuestado: **Acerca de mi relación con el contenido**

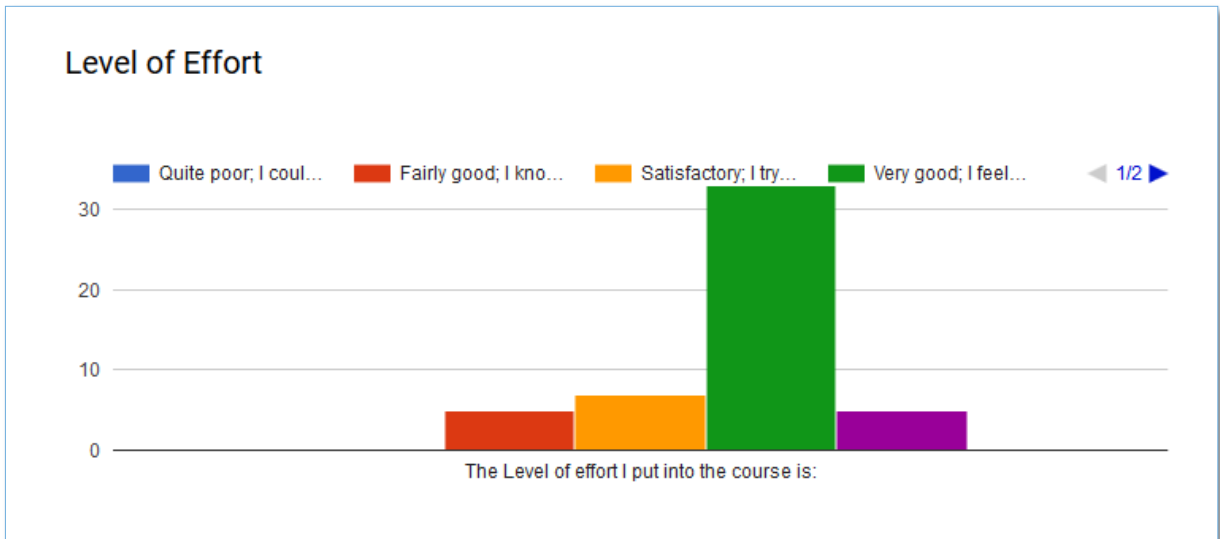


15- Registro de retroalimentación Parte 2

Gráfica 2. Ítem encuestado: **Mirando mi propio trabajo y mi rol en la clase de inglés**

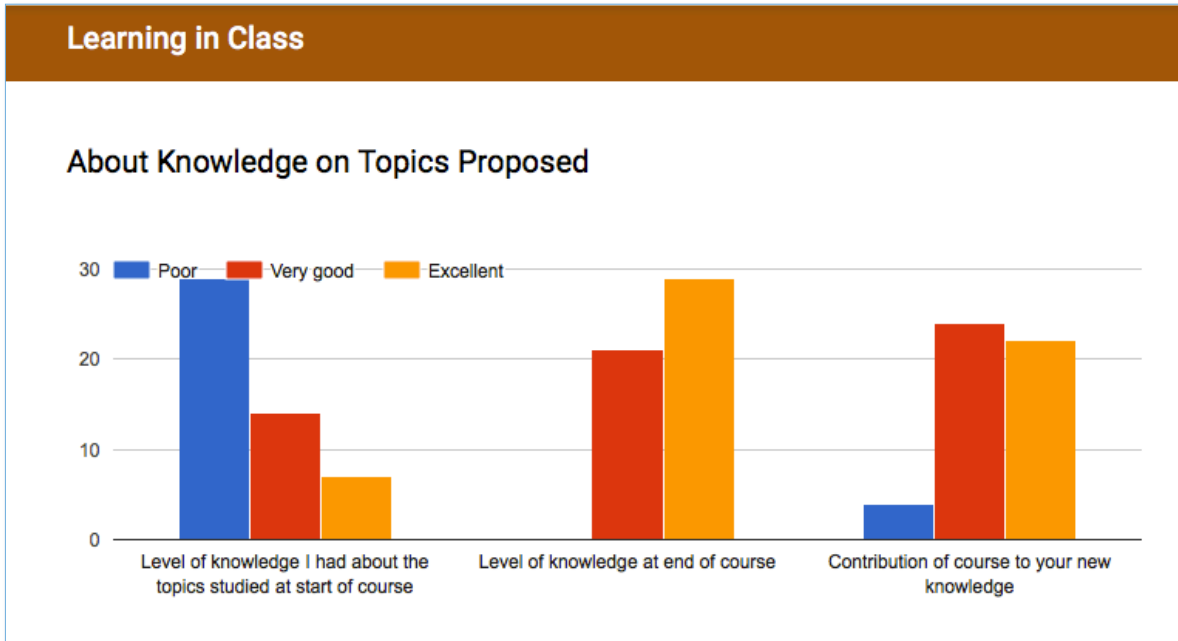


Gráfica 3. Ítem encuestado: **Nivel de esfuerzo y desempeño**



17- Registro de retroalimentación Parte 4

Gráfica 4. Ítem encuestado: **Aprendiendo en clase. Acerca del conocimiento en temas propuestos**



18- *Registro de retroalimentación Parte 5*

Gráfica 5. Ítem encuestado: **Contenido**

