

# Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización



Claudia Díaz\*  
Juan Carlos Guerra\*\*  
Zoraida Rodríguez\*\*\*

## Resumen

**Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización**  
**Three stories, three views, manifold alternatives. Experiences on Teaching English in Colombia in Times of Globalisation**

*En este artículo se enfatiza en la importancia de los procesos de reflexión y crítica de la labor y la posición de los y las docentes, necesarios en la formación de maestros y maestras de lenguas extranjeras, en tiempos de globalización y adopción de estándares internacionales. A partir de la propia reflexión como docentes, de la identificación crítica de los aspectos conceptuales y socio-culturales que los/as influyen, condicionan y determinan, se ahonda en la exploración de la propia identidad, con el fin de proponer, desde allí, opciones metodológicas que les permitan, a los/as futuros/as maestros/as, empoderarse en su rol crítico y reflexivo, en sus propias prácticas educativas.*

## Abstract

*The importance of engaging in processes of reflection and critique at work and position of teachers is put in the spotlight here as a necessary step in the formation of foreign language professors, during times of globalisation and towards the adoption of international standards. Starting from our own reflection as teachers, the critical identification of conceptual and socio-cultural aspects having an influence on us, conditioning and determining us, the search for our own identity is gone in depth, in order to advance methodological choices allowing future teachers being empowered by their own critical reflexive role in their own educational practices.*

## Résumé

*Dans cet article on met en relief l'importance dans le processus de réflexion et critique du travail et la place des enseignants, aspects nécessaires dans la formation de professeurs et professeures de langues étrangères, en temps de globalisation et adoption de standards internationaux. C'est à partir de la propre réflexion comme éducateur, de*

---

\* Magíster en TESOL, Fresno Pacific University. Docente de la Escuela de Idiomas. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Antioquia  
E-mail: claudiax@hotmail.com

\*\* Magíster en TESOL, Fresno Pacific University. Docente de la Escuela de idiomas y de la Corporación Colombiana del Lenguaje Integral. Miembro del grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia.  
E-mail: juguerra@une.net.co

\*\*\* Magíster en Educación, Pedagogía y Diversidad Cultural, Universidad de Antioquia. Docente Facultad de Educación, Escuela de Idiomas y Departamento de Teatro de la misma universidad. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras y de la Corporación Colombiana del Lenguaje Integral.  
E-mail: zorirodriguez@gmail.com

*L'identification critique des aspects conceptuels et socio-culturels qui les influencent, conditionnent et déterminent qu'on approfondi dans l'exploration de la propre identité, afin de proposer à partir de là, des choix méthodologiques qui permettent aux futurs enseignants, s'approprier de leur rôle critique et réflexif, dans leurs propres pratiques pédagogiques.*

#### Palabras clave

*Enseñanza de lenguas extranjeras, formación de docentes, lenguaje integral, docentes reflexivos y críticos, globalización  
Foreign language teaching, teacher formation, integral language, critical reflexive educators, globalisation*

## Introducción

La reflexión sobre nuestra subjetividad como educadores/as y docentes de lenguas extranjeras se ha convertido en un aspecto importante de nuestras vidas. A través del trasegar por nuestras preguntas, certezas, inseguridades, retos e ilusiones, hemos construido imágenes de lo que somos como educadores/as colombianos/as y profesores/as de inglés, visualizado las múltiples posibilidades que tenemos para seguir labrando un espacio académico para la discusión y re-significación del quehacer profesional.

Pensar nuestros principios y prácticas pedagógicas se convierte en una alternativa personal para la generación de opciones pedagógicas y metodológicas que le den, a la enseñanza de las lenguas extranjeras, un color local, que las diferencie del tono monocromático del mundo globalizado. Una práctica reflexiva, informada y crítica nos pone en un lugar estratégico en el mapa de la construcción de conocimiento alrededor del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Somos nosotros/as como educadores/as y nuestros/as estudiantes, docentes en formación, los/as primeros/as invitados/as a explorar el vasto mundo de la información e investigación en este campo, que permita currículos claros y contextualizados, que le den fuerza a todas nuestras voces para hacer frente a las imposiciones lingüísticas, económicas y culturales, a las adopciones de propuestas pedagógicas y metodológicas de

otros contextos del mundo y a su reproducción pasiva.

En Colombia, la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCE) en la enseñanza de lenguas extranjeras: el inglés (2001); el llamado Programa Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional, 2005); el proyecto de ley 90 de 2007, por medio del cual se modifican artículos de la Ley General de Educación 115 de 1994 y que promueve una normativa que no sólo sugiere el inglés como lengua extranjera obligatoria, sino que también regulará estándares para estudiantes y certificación de profesores/as, nos plantean, como grupo de trabajo, la necesidad de reflexionar críticamente sobre lo que hemos hecho y lo que podemos hacer como profesores/as colombianos/as, para que nuestras voces cuenten en la construcción de la realidad lingüística local.

Si bien sabemos que nuestras reflexiones y prácticas no cambiarán esas decisiones estatales, que básicamente dependen de mercados internacionales y de las presiones que sobre la educación ejercen los/as poderosos/as, pensamos que las creencias y las decisiones personales como docentes permiten otra relación con el conocimiento y la enseñanza, revelan una posición política y crítica frente a los embates de la globalización y permiten reconsiderar el valor del/ de la maestro/a como intelectual y pensador/a de su práctica.

En tal sentido, la promoción de la subjetividad en la formación de maestros/as es relevante y necesaria; ha sido también el camino que elegimos desde hace algunos años cuando entendimos que no es posible la transformación de ningún sistema ni de la escuela, si no ocurre primero la transformación en cada uno/a de nosotros/as mismos/as. Proponer prácticas alternativas a las tradicionalmente validadas y ordenadas por los mercados mundiales es un reto y un riesgo que sólo asumimos cuando damos ese valor a nuestras prácticas pedagógicas.

¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés? ¿Qué concepto de *cultura* está implícito en este proceso? ¿Cuál es nuestra responsabilidad en la reproducción de creencias e ideologías? Si consideramos las dimensiones ideológicas que instaura aún con más fuerza el fenómeno de globalización a través, entre otros, de los medios de comunicación, entonces la educación y en general la sociedad actuales, presentan muchos motivos para que los profesores y las profesoras de idiomas miremos nuestro rol de manera más crítica y adoptemos una postura más comprometida frente a temas como la cultura, la identidad y la diversidad, en un mundo aparentemente globalizado, pero cada vez más excluyente.

Con respecto al concepto de *crítico*, Farías (1999) dice que éste resurge en las humanidades como necesidad de una revisión de las prácticas propias de algunas disciplinas enfrentadas al reordenamiento de paradigmas de los tiempos posmodernos. El sentido en el que usa este concepto, dice que es, más bien, el de "criticismo", como método de investigación al cual lo precede el examen de la posibilidad, las fuentes y los límites del conocimiento de que se trata.

En este artículo compartimos las historias de tres docentes de inglés como lengua extranjera, quienes, partiendo de situaciones e intereses diversos en sus vidas, encuentran en la filosofía del *lenguaje integral* una alternativa

importante para explorar su identidad como educador y educadoras, para reconocer sus principios y re-crear su práctica pedagógica de manera permanente.

Estas historias son una invitación general para todos los y las docentes que enseñamos lenguas, materna o extranjera, para que sigamos buscando espacios donde podamos explorar nuestra identidad como docentes de lenguas y asumir con claridad el papel social, cultural y político inherente al oficio del/de la educador/a.

### La subjetividad reflexionada

*Un profesional en idiomas en buscas de sus principios*  
Juan Carlos Guerra

Mirar atrás y tratar de recuperar mi historia como educador, es una empresa interesante, pues me permite ver cuáles han sido las motivaciones, las personas y las condiciones que me han permitido crecer como persona y especialmente como docente de lenguas. El inicio de mi carrera como "profesional en idiomas", que podía trabajar como "traductor y también podía enseñar idiomas", marca el comienzo de una lucha interna con mis principios y una reflexión constante sobre lo que debo y puedo hacer. En ese momento en el que soy confrontado con la realidad de la docencia, para la cual no fui preparado, empiezo realmente a cuestionar mi papel como profesional y a buscar respuestas y personas con quien construir mi mundo conceptual sobre la educación. Me apoyo en Serafini cuando dice:

Los docentes reflexivos ven las experiencias de sus salones de clase como un espacio abierto para la indagación, son capaces de suspender sus juicios para cuestionar por qué hacen lo que hacen, y examinar críticamente las experiencias de aprendizaje que crean en sus salones. Los docentes que están

dispuestos a cuestionar sus principios y examinar sus prácticas pedagógicas logran asumir una posición reflexiva. Esta posición se desarrolla en la práctica dentro del aula con el apoyo de nuestros colegas (2002: 4).

Empiezo mi carrera docente en una institución privada, enseñando inglés a niños y niñas de preescolar. Tal situación fue resultado más de mi puntaje en los exámenes de suficiencia en inglés y de la confianza de mi jefe inmediato, que de mi experiencia previa con estas edades escolares. A pesar de lograr mantener a los niños y las niñas entretenidos/as, jugar con ellos/as y hacer que llenaran sus fichas, aparecía siempre la pregunta: ¿y qué necesito como docente para enseñarles inglés a niños y niñas de preescolar? Por supuesto, no tenía ni idea, pero lo que estaba haciendo parecía funcionar.

Así les sucedía a varios/as de mis colegas, quienes, al igual que yo, estábamos a la caza de toda receta práctica y, a la vez, de alguna explicación teórica que nos permitiera mejorar los procesos. Eventualmente, los cursos cambiaron y las experiencias me llevaron a otro tipo de preguntas, tan trascendentales como la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés. De nuevo, son estos intereses los que me conducen a formar parte de grupos de discusión, donde compartíamos nuestras experiencias y sus fundamentos; aclarábamos muchas de nuestras dudas y generábamos más preguntas. Encuentro en Frank Serafini una similitud con lo que esta interacción representó para nosotros/as en nuestra formación como educadores y educadoras:

La importancia del diálogo con otros educadores no puede ser subvalorada en una práctica reflexiva. Los docentes necesitan apoyo de sus colegas; necesitan un grupo donde se puedan compartir ideas y recibir retroalimentación sobre éstas y sobre las decisiones pedagógicas. Aunque la práctica reflexiva ha sido descrita esencialmen-

te como individual, es también un proceso social. Como docentes, no reflexionamos en el vacío, más bien tomamos nuestras decisiones en un contexto social basado en las interacciones con los otros. La oportunidad de encontrarse con otros educadores no puede dejarse de lado si se esperan cambios en las prácticas pedagógicas (2002: 5).

Fue así como empiezo a explorar nuevos territorios que no estaban asociados exclusivamente con la colección de recetas metodológicas. Por el contrario, tenían que ver con la exploración de los fundamentos esenciales de las estrategias que hacían parte de mi caja de herramientas pedagógicas. Seguí con la exploración de la enseñanza del inglés en preescolar y me fui adentrando en temas igualmente complejos, como la enseñanza de la lectura y la escritura en los niños y las niñas, el papel de la gramática en el aprendizaje, las otras formas de aprender las lenguas extranjeras y el uso del idioma extranjero en situaciones reales por parte de las diferentes audiencias a las que enseñaba, entre otros.

Fue una exploración exigente y enriquecedora, porque no sólo requirió de una completa atención y compromiso, sino también de la presencia de otras voces que siguieran alimentando nuestras pesquisas e inquietudes. Es aquí donde aparecen nuestros mentores, Yvonne y David Freeman, quienes trajeron consigo la filosofía del lenguaje integral, un conjunto de teorías y prácticas que se construyen alrededor del ser humano como centro de todo proceso de formación. La exploración de estos principios inicia una nueva etapa en mi vida y me lleva a asumir la reflexión de mis propias prácticas, como dice Dewey:

[...] una consideración cuidadosa, activa y persistente de cualquier principio o forma de conocimiento presu- puesta a la luz de los fundamentos que la soportan, y hacia los resultados que se dirige (1933: 6).

Me embarco así en la exploración de mis principios y en el cuestionamiento de mis prácticas, llevando el lenguaje integral como mi antorcha.

*Caperucita azul*  
Zoraida Rodríguez

Yo no iba a ser profesora; lo he sido de distintas formas y en distintos momentos de la vida, pero diría que más decidida y conscientemente después de varios años de estar enseñando inglés y conocer el *lenguaje integral*.

Mi experiencia como profesional en turismo y estudiante de teatro se hacían presentes en mis clases cuando empecé a enseñar; utilizaba actividades lúdicas-teatrales que, en principio, buscaban generar un ambiente amable para el aprendizaje del idioma, mayor participación en clase y confianza en los y las estudiantes. A partir de la lectura de historias, del movimiento, de los sonidos, las canciones o los juegos que aprendía o que me inventaba, buscaba introducir o complementar alguno de los temas previstos en los textos guías de turno: las partes del cuerpo, las estaciones, los animales de la selva, el abecedario, las partes de la casa, etc. Los y las estudiantes identificaban, imitaban o representaban animales, la caída de las hojas en otoño, el crecimiento de las flores en primavera, relacionaban las partes del cuerpo con distintos movimientos o me seguían con las canciones.

Si bien es cierto que la clase podría ser “dinámica”, como anotaban algunos/as colegas, lo cierto era que me entusiasmaba la actitud positiva y la confianza que yo veía las actividades producían en los y las estudiantes, algo que recordaba de mi propia vivencia como estudiante de inglés en Estados Unidos; así lo veía yo.

El hecho de generar ambientes de confianza entre el grupo y propiciar su participación tranquila, lo conecté más tarde con uno de los principios del lenguaje integral: confiar o creer

en el/la aprendiz. Fue durante la visita de los doctores David e Yvonne Freeman en 1996 a Medellín, cuando escuché a la señora Freeman hablar de la importancia de creer o confiar en el aprendiz (“*Trust the learner*”), y recuerdo haber dicho: “para creer en el aprendiz hay que creer primero en uno mismo”.

Este principio avivó en mí inquietudes sobre ese “otro” y sobre mi “yo”: ¿quién es el *otro* en la clase de inglés? Para entonces, yo había iniciado una indagación donde intentaba establecer la relación entre ser actriz y profesora, y entender cómo era ese triángulo del sentir-pensar-hacer del que tanto había oído hablar en teatro cuando se nombraba la coherencia del actor para la creación de un rol: alma-mente-cuerpo; lenguaje-pensamiento-movimiento; coherencia-compromiso-credibilidad, eran algunos de los relaciones inicialmente planteadas.

La pesquisa me llevó luego a interpretar el sistema del teórico de teatro ruso Konstantin Stanislavski, para la creación del personaje y los círculos de atención del actor y de la actriz en la formación de actores y actrices (Rodríguez, 2004). Stanislavski hablaba de que muchas veces los/as directores/as de teatro promovían la pasividad en los actores y en las actrices, porque usaban formas abiertas de construir personajes, en lugar de inducirlos a construirlos ellos/as mismos/as. Su sistema gira en torno a una finalidad: la aparición de estados emocionales auténticos en el actor y en la actriz, y en un elemento central: la *acción*, entendida como todo comportamiento humano tendiente a producir una modificación. Esta transformación podrá operarse en el entorno, en otro sujeto o en el propio agente de la acción. El actor/la actriz debe someterse a sí mismo/a a una constante creación de emociones internas (técnica vivencial), lo que permite la interrelación entre audiencia y actor/actriz, pues son los/as espectadores/as quienes finalmente se ven reflejados/as en la interpretación.

Como profesora tenía un sentimiento ambivalente entre “enseñar” y buscar “sacar” del y

de la estudiante sus propias respuestas. Al tiempo que involucraba a mis alumnos y alumnas en actividades "lúdico-creativas" para mejorar el ambiente de clase, tenía dificultad para conectar esas actividades con los parámetros que el texto guía o el currículo me pedían.

La reflexión se fue ampliando en los estudios de maestría, cuando agregué, a las tríadas antes mencionadas, otras propuestas. Una de ellas la plantea Fabián Sanabria (2000), cuando habla de las tres relaciones que podrían ser atribuidas al sistema educativo, basándose en la lógica de las relaciones entre conjuntos: reflexión, simetría y transitividad. Otra triada se insinuaba en algunos textos sobre educación multicultural, referida a tres variables de transformación para incidir en el campo social: transformación de sí mismo/a-de la escuela-de la sociedad.

¿Cómo pensar en la transformación de una sociedad a través de la educación sin pensar en la transformación individual? En suma, las propuestas recogidas en las tríadas plantean que existe una relación entre la acción del sujeto en su espacio micro y la sociedad a la que pertenece, es decir, ninguna acción particular es neutra o inocua, y ejerce alguna influencia en el contexto en que se desarrolla; por tanto, la transformación del contexto sólo es posible a partir de la transformación individual.

Como actores o actrices de nuestras propias vidas, la transformación queda muchas veces sólo en el escenario; el discurso supera los hechos y los grandes personajes se diluyen en el cotidiano vivir, en la realidad de seres humanos comunes y corrientes que no sólo perpetuamos prácticas adquiridas con y a través de la cultura, sino que tampoco producimos mayores transformaciones en ellas ni en nosotros/as mismos/as.

Como maestra, la dificultad de combinar mis estrategias con los parámetros curriculares para lograr interacciones más transformativas y

significativas en mi clase de inglés, me hacía tener la misma sensación de incoherencia entre lo que hacía y lo que pensaba que podría mejorar en mi clase. La transformación, en mi opinión, ocurría sólo en las actividades que, efectivamente, lograban la participación espontánea y un buen trabajo colaborativo, pero que no alcanzaban (por lo menos desde lo que yo pensaba debía ser) ir más allá de los lineamientos del libro, del currículo o de las estructuras formales del idioma.

La decisión por la narrativa autobiográfica para mi trabajo de investigación en la maestría, la visibilización de mi experiencia artística-investigativa-docente, ha sido un vehículo para entender que he hecho parte de discursos colonizadores, actuando como "árbitro moral" o "misionera cultural", enseñando un lenguaje certificado y unos textos canonizados para producir un/a ciudadano/a "alfabeta" informado/a, como dijera Ursula Kelly (1993). Tanto como actriz y como profesora, era consciente de que estaban en juego mis experiencias de vida, hipótesis, necesidades, búsquedas, carencias y capacidades expresivas e intelectuales, relacionadas necesariamente con mi origen cultural, algo que más tarde vinculé con los anclajes históricos electivos (como los diferentes procesos de identificación o afiliaciones que los actores sociales actualizan en el curso de sus biografías), de los que habla Rosana Reguillo (1999).

Conocer sobre la pedagogía crítica fue un aspecto fundamental en el transcurso de mi maestría en educación. El concepto de *dialéctica* lo interpreté entonces como la posibilidad de mirar las cosas desde distintas perspectivas, en mi caso, realizar la investigación desde la narrativa autobiográfica. Ver la enseñanza del inglés desde la construcción de sentido y no desde la repetición o reproducción de libros de texto, la lectura y la escritura desde una perspectiva semiótica, eran algunas de las nuevas miradas. Con respecto a la narrativa en investigación y basada en Bruner (2003: 31), era ver mi historia de profesora desde otros

lados, no sólo desde el que en principio creía que debía ser; lo llamé “las otras caperucitas”, esas que pueden ser contadas desde la mirada del lobo, o de la mamá, o del cazador, o desde otro color. Esas otras miradas de las cosas las promuevo con ejercicios de escritura en inglés y en español, donde los estudiantes parten de la frase: “Si Caperucita fuera azul, ¿cómo sería la historia?”.

El hecho de reconocer, en la propia historia, en la subjetividad, el ejercicio del poder desde y hacia sí mismo/a, plantea una revisión de los principios y de la relación con los y las estudiantes, y en mi caso, fue la posibilidad de perfilar mi trabajo más hacia la formación de futuros/as docentes de lenguas extranjeras, donde se hace necesaria la revisión de las voces personales, una práctica no muy frecuente en los centros de formación.

#### *Profesora por el Michigan* Claudia Díaz

Los encuentros con mis estudiantes de práctica se han convertido en una constante evocación de mis propios procesos como maestra. El miedo y la inseguridad a enfrentar un grupo, o la satisfacción al comprender algún proceso del desarrollo de los niños, las niñas o los y las jóvenes como aprendices desde sus historias, me remiten a momentos de mi propia historia, en los que, a medida que comprendía las implicaciones de ser maestra de lenguas extranjeras, ampliaba y enriquecía las dimensiones de mi identidad. Sigue siendo un reto inevitable y afortunado el ejercicio cotidiano de mantener un balance entre mi práctica profesional y mis experiencias de vida en otros ámbitos.

Ser maestra no estaba en mis planes. Inició con el resultado de la prueba Michigan, que era suficiente para ser profesora de inglés en un programa de inglés para niños/as y jóvenes en un instituto de educación no formal. Como reto estaba bien, pero aunque el puntaje validara que “tenía” el inglés, yo no me sentía se-

gura para enseñar a un grupo de niños y niñas que iniciaban su proceso de lectura y escritura, y a uno de jóvenes que iniciaban su proceso de acercamiento al inglés, con un libro de texto y un programa. Entre los consejos de algunos/as profesores/as, las lecturas que hacía especialmente sobre el desarrollo de la lectura y la escritura y mis clases de pregrado que apuntaban hacia la traducción, encontré pautas diferentes para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, que yo las tomaba así fueran en varias direcciones y se derivaran de diferentes orientaciones y métodos. En otros institutos donde trabajé la historia se repetía, y lo que pasaba en las clases era tan complejo que ni el libro, ni el programa, ni los exámenes o los cursos de capacitación me daban respuestas.

En uno de los seminarios organizados por la institución donde trabajaba, David Freeman e Yvonne Freeman vinieron como expertos internacionales, y en los talleres y discusiones que tuvimos con ellos en el comité académico que se había creado para el programa, pudimos acercarnos al *lenguaje integral* desde lo que ellos denominaron *Principles for success* — principios para el éxito— (Freeman y Freeman, 1998). Comenzamos a arriesgarnos con un libro que planteaba la exploración temática y la literatura como oportunidades para aprender inglés; al inicio cambiamos las guías y los cursos, organizamos jornadas de capacitación con los maestros y las maestras del programa desde la comprensión que teníamos y las opciones que considerábamos pertinentes para el contexto. Los Freeman consideraron que era importante que nos diéramos la oportunidad de estudiar más y nos ofrecieron una opción desde la universidad donde trabajaban. El trato era laborar como asistentes bilingües en una escuela rural en California, y por este trabajo, el distrito educativo de esta ciudad pagaría la universidad en Fresno. Era un buen trato, así no tuviéramos tan claro qué era eso de ser asistentes bilingües.

La información con la que llegué a Fresno era que iba a estudiar en una universidad menoni-

ta y que iba a trabajar con niños y niñas de origen mexicano en un aula bilingüe. Desde la universidad, con mis compañeros y compañeras de varias nacionalidades y sus experiencias con estudiantes de Asia, India, Rusia y de comunidades nativas mexicanas, me sorprendía que confluyeran muchas maneras de ver el mundo y me cuestionaba por qué de muchas formas se evidenciaban las inequidades y los poderes que cruzan la vida en las escuelas, algo que yo no había visibilizado como parte de mi práctica como maestra.

Desde mi experiencia en la academia comenzaron a entrelazarse las historias derivadas de las investigaciones y las teorías que proponían varios/as autores/as y las propuestas metodológicas de mis profesores y profesoras, como la cotidianidad en el aula bilingüe de Mr. Jordan, con niños que estaban en 2.º y 3.º grados. Este salón, en una escuela rural, se convertía en un “lugar que estaba *entre dos mundos*” (Freeman y Freeman, 1994: 3), porque estos niños y estas niñas se enfrentaban constantemente al reto de mantener su herencia lingüística y cultural como una de las llamadas “minorías” e intentar ser parte de la mayoría, que en muchas ocasiones los/as ponía al margen. Afortunadamente, Jordan, como una persona bilingüe y bicultural, les demostraba que “no tenían que negociar un mundo por otro” (p. 3), y organizaba el currículo, los materiales y los eventos articulados a lo que era importante, integral, natural y real para sus estudiantes (K. Goodman, 1986: 9).

Al organizar el currículo alrededor de temas, yo acompañaba a los niños y a las niñas en los diferentes centros de aprendizaje, hacíamos investigaciones, creábamos algunas obras de arte, escribíamos cartas y diarios personales, hacíamos reseñas de los libros favoritos, leíamos historias en cuentos de gran formato en español y en inglés, que enriquecían la identidad de quienes estábamos en el grupo o nos permitía saber de otras comunidades; incluso teníamos tiempo para escoger los libros para leer solos y solas, y crear historias siguiendo el proceso de creación en el taller de escritores/as. El desarrollo de la literacidad<sup>1</sup> adquirió otras dimensiones, que involucraba leer el mundo y leer la palabra (Freire, 1997a), asociado al desarrollo del lenguaje académico y conversacional (Cummins, 1996).

El impacto de los intereses políticos que atraviesan la educación fue muy evidente en esta época, con la Proposición 227, que apoyaba un magnate de Silicon Valley, con la que se erradicaría la enseñanza bilingüe de las escuelas bilingües de California. El hecho de que nuestros/as maestros/s en la universidad y muchos de los/as autores/as que leíamos mostraran su rechazo a esta situación desde su espacio como maestros/as y con los argumentos que habían construido desde las experiencias en las escuelas con aprendices y maestros/as bilingües, seguía revelándose con más claridad que los maestros/as, seamos conscientes de ello o no, tenemos un papel político en las comunidades a las que pertenecemos.

1 “El concepto de *literacidad* abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.

Para referirse a este concepto, se utilizan muchos términos: *alfabetización / cultura escrita* (Emilia Ferreiro), *literacia / lectura / escrituralidad* (Puerto Rico, Congreso de la Internacional Reading Association en 2005), *literidad*, etc. En inglés se usa universalmente el término *literacy*. En otros idiomas tienen otras opciones: *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués.

La propuesta de usar el término *literacidad* en español ha recibido el apoyo de varios autores recientemente a ambos lados del Atlántico: Ames (2002), Zavala (2002) y Marí (2004). El término es transparente, no resulta muy extraño (porque hay otros vocablos con el mismo étimo: *literato*, *literal*) y denomina todo el ámbito conceptual descrito. También permite la formación de otros derivados como *multiliteracidad*, *biliteracidad*, pero sin adjetivo.

La orientación que adoptan hoy buena parte de las investigaciones sobre literacidad es sociocultural, por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico)” (Cassany, 2005).

Por otro lado, resultó que ser colombiana no se me notaba con mirarme, algo que yo muy ingenuamente asumía. En la cotidianidad, fuera de los salones de clase de la universidad o en la escuela, veían a una mujer negra que, a no ser por el acento, podía ser perfectamente afroamericana. Desde la clase de “Cultura y diversidad”, con la compañía muy amorosa de Mary Ann, mi profesora, amplíe aún más mi comprensión sobre la trascendencia de reconocer la integralidad de mi identidad como maestra y como aprendiz.

### Principios del lenguaje integral

A continuación presentamos los principios que explora el lenguaje integral (LI), con el fin de conectar, más adelante, cómo la comprensión de esos principios enriquece no sólo nuestra forma de enseñar inglés, sino de compartirlo e implementarlo en nuestras clases con los y las estudiantes docentes en formación.

#### *El lenguaje*

Para la filosofía del LI, el lenguaje es una totalidad. Es un sistema de símbolos que no funcionan aisladamente y que están íntimamente relacionados con los intereses y las necesidades de construcción de significado de sus usuarios/as. Es un medio de comunicación, pensamiento y aprendizaje que es efectivo cuando es comprensible, auténtico y funcional. Siempre responde a las necesidades individuales y sociales de las personas, ya que se desarrolla en un proceso personal de “invención” y social de “convención” (K. Goodman, 2003: 305). El lenguaje se define progresivamente hacia la convención y a partir del uso se modifica y refina en los distintos encuentros con otros en diferentes contextos.

El lenguaje se manifiesta en varias formas, por ejemplo, verbal y no verbal, y se desarrolla a través del uso de los cuatro sistemas de claves lingüísticas para darle sentido a lo que dice o se lee: el fono-ortográfico, el sintáctico, el

semántico y el pragmático (Goodman, Watson y Burke, 1996: 10). El lenguaje oral y el escrito son procesos paralelos que se desarrollan de forma similar y se diferencian por las representaciones físicas de cada uno de estos.

Halliday (1985) señala una hipótesis esencial sobre el desarrollo del lenguaje, al decir que se aprende lenguaje, a través de éste, y sobre éste, simultáneamente. Por su parte, Smith (1998) plantea que se aprende a leer leyendo y que los/as niños/as que leen más, aprenden más acerca de la lectura y de muchas otras cosas. Sin embargo, opina que éste es un principio ignorado ampliamente y hasta eliminado por el control ejercido por la escuela. Para él, el proceso de la lectura y la escritura puede ser tan natural como aprender a hablar, aunque se crea lo contrario, que el aprendizaje tiene lugar sólo si hay dificultad o que posiblemente no estamos aprendiendo si disfrutamos lo que hacemos.

Para aprender, también necesitamos demostraciones y el acompañamiento de otros/as lectores/as con más experiencia, para mejorar nuestros procesos. En este sentido, Smith propone el concepto *club de los lectores y escritores*, refiriéndose a los espacios escolares o familiares que permiten ese proceso de lectura continua y sin esfuerzo.

#### *El aprendizaje*

Esta filosofía considera el aprendizaje como un proceso activo, cuyos elementos están en una dinámica de cambio constante. Los y las aprendices son los/as gestores/as de su propio aprendizaje, a través de sus exploraciones y de las relaciones sociales que les ayudan a recrear o refinar sus hipótesis.

Además, el aprendizaje es individual, porque está centrado en los y las aprendices, y son éstos/as los que inician, desde sus intereses, las nuevas experiencias y los nuevos procesos de construcción de conocimiento. Cazden se refiere al/a la aprendiz como

[...] una mente activa —desde el nacimiento— que construye conocimiento a través de la integración interna de pre-concepciones de nueva información (1992: 6).

Esta idea es apoyada por el trabajo de Piaget (1955), en el cual describe cómo los y las aprendices se mueven a través de diferentes estadios de conocimiento, a medida que interactúan con los objetos.

El aprendizaje también es social, porque es en la interacción con los otros que los aprendices tienen la oportunidad de confrontar, modificar y expandir sus hipótesis con otras personas y experiencias, y continuar su proceso de aprendizaje, conservando sus rasgos individuales. La *zona de desarrollo próximo*, un concepto reconocido desde Vigotsky (1978: 133), es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o el acompañamiento de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Por último, el aprendizaje es continuo, sin esfuerzo, incidental, ilimitado (Smith, 1998). Constantemente estamos aprendiendo, ya que el proceso esencial de nuestro cerebro es la construcción de significado. Siempre estamos en función de entender lo que pasa a nuestro alrededor y aprendemos cosas que intencionalmente no estábamos buscando aprender.

Smith (1998: 43) sostiene que las escuelas y las autoridades educativas sistemáticamente obstruyen las poderosas habilidades de aprendizaje inherentes a los niños y las niñas, generando aprendices inhábiles que, con frecuencia, persisten así a lo largo de la vida. El autor contrasta una falsa y fabricada “teoría oficial” de que el aprendizaje es trabajo (lo cual para él es una forma de justificar el control de profesores/as y estudiantes a través de excesivas regulaciones y evaluaciones masivas), con una

correcta pero oficialmente suprimida “teoría clásica” de que el aprendizaje es un proceso social que puede ocurrir natural y continuamente a través de actividades colaborativas.

### *La enseñanza*

Los y las docentes cuyos principios se fundamentan en el LI crean el currículo desde las oportunidades de aprendizaje que generan con sus estudiantes, confiando en ellos/as e invitándolos/as a participar, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje. Ellos/as conocen muy bien las características sociales, lingüísticas, socio-económicas y culturales de sus estudiantes y sus contextos, para poder generar espacios y oportunidades que sean coherentes con sus necesidades y sus vidas. Ven en la enseñanza un espacio de creación, donde conjugan sus roles de aprendices, mentores/as, investigadores/as, comunicadores/as, líderes/as, activistas políticos/as, entre otros (Routman, 2000).

Estos/as docentes también son *kidwatchers*, es decir, observadores/as informados/as de los procesos de sus estudiantes (Y. Goodman, 1996); conocen a sus estudiantes y son sensibles a sus zonas de desarrollo próximo, y les dan el apoyo y la mediación necesarios, sin obstaculizar sus procesos individuales.

Los y las docentes del LI son defensores/as de sus estudiantes, aceptan la diversidad y enseñan para promoverla, con el fin de que sus estudiantes se sientan empoderados/as y emancipados/as. Además, cuestionan las prácticas de control donde el aprendizaje es un asunto de esfuerzo individual, tortuoso y forzado, y se concentran en recuperar la función social del maestro y de la maestra, su papel de facilitador/a y co-aprendiz (Routman, 1994).

Por su parte, Smith (1998) nos invita a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas tradicionales no sólo como víctimas, sino también como practicantes de ellas: como profesores/as y miembros de una sociedad donde ejercemos

diversos roles con prácticas oficiales o de control. Como padres y madres, con frecuencia desechamos las propuestas o los intentos de los/as hijos/as por hacer algo y lo hacemos por ellos/as, porque no creemos que sean capaces; como hijos o hijas, hemos sido igualmente desconocidos desde nuestra realidad de aprendices e, igualmente, nuestros padres, madres, profesoras y profesores han hecho las cosas por nosotros/as, o nos las han complicado más. Es decir, lo que el autor llama la *teoría oficial educativa* es una práctica que no toca sólo con la escuela, sino con la vida en general: no creemos en lo que pueda hacer el otro, o no creemos en lo que hemos hecho y no permitimos los intentos que hace el otro.

### *El currículo*

El currículo comienza con los momentos de desarrollo particulares de los y las aprendices, y se extiende hasta donde sus intereses y sus necesidades los y las lleven. Se construye desde quienes ellos/as son, lo que saben, en lo que creen, y desde las metas hacia donde se dirigen, porque los y las estudiantes son un reflejo de la cultura y las realidades de la comunidad.

El currículo en LI es lo suficientemente amplio como para incluir los intereses y las necesidades de los y las aprendices, y lo suficientemente profundo para apoyar un aprendizaje completo en todos los niveles.

Además, es integral en dos sentidos: es completo, reúne todos los aspectos del currículo, y es integrado, porque el/la estudiante, en todas sus dimensiones, tiene la oportunidad de trabajar sobre temas y procesos de indagación, usando y practicando conceptos e ideas nuevos.

También es un currículo en doble vía, dado que al tiempo que promueve el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, promueve la construcción de conocimiento y de conceptos.

Por último, el currículo en el LI es, en esencia, una construcción social. Short y Burke (1991) señalan que la construcción del currículo no

se puede centrar en uno solo de los/as participantes de este, es decir, no se puede basar únicamente en los/as estudiantes, los/as profesores o los/as expertos/as. Por el contrario, las autoras nos invitan a pensar en un currículo fundado en la colaboración, que elimine las jerarquías y promueva procesos de negociación que validen las fortalezas, las necesidades y los intereses de los y las participantes. De esta manera, permitimos que las voces de los y las estudiantes y los y las docentes sean escuchadas, y sobre éstas se construyan ambientes de clase sanos y respetuosos.

### *La valoración*

La valoración en el lenguaje integral es un proceso. Teniendo en cuenta la naturaleza social y progresiva del lenguaje, los y las docentes se convierten en observadores/as informados/as (Y. Goodman, 1996) de los procesos de sus estudiantes. Constantemente, los y las docentes usan diversos instrumentos para el registro de las aproximaciones (Cambourne, 1988) de sus estudiantes, incluyendo algunos de los instrumentos tradicionales de evaluación para hacer sus diagnósticos. Son los y las docentes las personas más indicadas para hacer la valoración de los procesos de los y las estudiantes, pues están constantemente acompañando el proceso.

La información obtenida sobre los logros y las dificultades de sus estudiantes se convierte en la materia prima para preparar sus clases y las diferentes estrategias para promover el aprendizaje de los/as mismos/as.

Los y las docentes deben estar informados/as de políticas locales de estandarización de pruebas, para saber qué tipo de exigencias tienen que enfrentar sus estudiantes. El análisis compartido de la naturaleza de las pruebas ayuda, a los y las estudiantes, a estar mejor preparados/as y a entender la naturaleza política de la mismas y que el proceso de aprendizaje y de valoración no se centra exclusivamente en éstas.

### ***La construcción social***

Uno de los aspectos fundamentales de la educación propuesta por el LI es hacer parte de una comunidad: del *club de los lectores y escritores* (Smith, 1988). Cada clase donde se explore el LI se crea a sí misma como comunidad de aprendices (Whitmore y Crowell, 1994). Cada salón de clase incorpora el mundo fuera de él, valorando las experiencias de los y las aprendices y, a la vez, relacionándolas con las experiencias de aprendizaje dentro del aula.

Los y las docentes que creen en el LI valoran las comunidades de aprendizaje colaborativo y trabajan conscientemente para crear un sentido de participación compartida, porque consideran que sólo en clases democráticas los y las estudiantes aprenden a ser ciudadanos/as.

La comunidad de aprendices crea espacios donde el apoyo mutuo es una constante. Es a través de la confianza que se genera al interior de estas comunidades, que los y las estudiantes sienten que pueden asumir riesgos frente a su aprendizaje y que pueden contar con otras personas para compartir, resolver y modificar sus inquietudes y nuevos descubrimientos. La comunidad de aprendices se convierte en el tejido social que los y las sostiene y les permite llevar las experiencias afuera de la escuela, ya que genera capacidad de riesgo personal, capacidad de reflexión y confianza en los demás. Estas condiciones hacen posible un ambiente de diversidad, diálogo y respeto.

La exploración de los principios del lenguaje integral en el contexto colombiano, donde el inglés es una lengua extranjera, era un reto. Esos principios están validados desde lo que concluyen los estudios de Wells y Chang-Wells,

[...] de empezar desde las circunstancias particulares en una exploración de lo que ellos (los docentes) y sus estudiantes "podrían lograr" (1992: 10).

K. Goodman agrega que estos principios permitirían, a los y las docentes,

[...] que no tengan que confiar en gurús y expertos que les digan que hacer. Los docentes no necesitan esperar los resultados de una investigación antes de hacer innovaciones en sus clases (1989: 208).

Esto implica que los principios que sustentan el LI no se evidenciarían de la misma manera en dos salones de clase, porque las personas, los contextos y las interacciones tendrían matices diferentes, según las decisiones que se hayan tomado. Agrega Goodman que debemos comenzar con "integralidades", sean nuestras clases, nuestros estudiantes y nosotros/as mismos, ya que el cambio en un elemento impacta la dinámica de crecimiento y desarrollo de los otros.

Cambourne (2001:416) afirma que los profesores y las profesoras se benefician de estar en ambientes de aprendizaje que van más allá de la mera transmisión del conocimiento, ambientes en los cuales se construya significado y conocimiento individualmente, a través de reflexiones profundas de las propias creencias o estados de conocimiento.

A través de la promoción de la creatividad y de la imaginación, mediante actividades y recursos artísticos y la promoción de la literatura, hemos encontrado que se puede ampliar la lectura del mundo. Las actividades relacionadas con el arte son importantes en la comprensión de la literacidad crítica, pues permiten nuevas experiencias y múltiples lecturas, conducen a nuevas observaciones, nuevas perspectivas y nuevas acciones que promueven, en los y las estudiantes, una posición más crítica ante los textos y ante el mundo (Harste y Leland, 2001).

### **Propuestas metodológicas**

Al entrar en contacto con la filosofía del lenguaje integral, cada uno/a de nosotros/as empezó, de alguna manera, una nueva etapa en el ejer-

cicio docente, influenciada por diferentes líneas de trabajo, que involucraron la exploración temática, la de la literatura, las artes y la pedagogía, y la de la estructura de la lengua extranjera, confluyendo en un gran espacio académico: el desarrollo profesional como maestros/as.

En el año 2000 nos reencontramos y algunos cambios se empezaban a implementar en la enseñanza del inglés en nuestro lugar de trabajo. Aunque eran la misma ciudad, las mismas familias y amigos y amigas, y el mismo lugar de trabajo, la mirada sobre nuestras identidades y seres como maestros/as era otra. Nuestro quehacer como docentes visualizaba un/a profesional que sabía sobre el lenguaje y sobre las teorías del aprendizaje de éste, y que podía apoyar su práctica pedagógica con fundamentos teóricos sólidos (Edelsky, Altwerger y Flores, 1991).

Aparentemente, era claro que el trabajo debía empezarse no desde la metodología, sino desde los principios de los/as maestros/as. Durante un semestre, mediante los *in-service* o programas de capacitación docente, exploramos la pregunta: ¿por qué soy maestro? (*Why am I a teacher?*), un tiempo corto para una reflexión tan importante, con profesores y profesoras que, en su gran mayoría, llegamos a enseñar inglés porque conocíamos el idioma y no necesariamente porque la decisión de muchos fuera enseñar. Intentamos acercarnos a esa historia buscando resaltar el valor de los procesos individuales y de su influencia en el salón de clase.

Como parte del grupo de trabajo para apoyar el desarrollo curricular de los programas académicos de la institución y el desarrollo profesional de los maestros y las maestras, fue

necesario ir aclarando las perspectivas teóricas que fundamentaban el cambio. Una de ellas está relacionada con la teoría de Halliday (1985) sobre el lenguaje, ya que, con la enseñanza por temas, los niños y las niñas *aprendían a través del lenguaje*; cuando leíamos con ellos/as textos tipo álbum, con patrones lingüísticos repetitivos o acumulativos de diferentes géneros, y con los y las adolescentes libros de capítulos que daban voz a sus duelos, a sus logros y a sus sueños, *aprendían lenguaje*; y con ambos grupos de edades, la organización de las minilecciones<sup>2</sup> contribuían a una comprensión más clara de para qué *aprender sobre el lenguaje*.

Se intentó ampliar la reflexión hacia el reconocimiento de nuestras creencias con respecto a leer y escribir, pues se tornó importante analizar y cuestionar la manera convencional utilizada en las clases de inglés, es decir, repeticiones después del/de la profesor/a, responder o preguntar, seguir patrones sugeridos en los textos guías y, en muchos casos, traducir. Comenzamos con la exploración de la literatura infantil, con eventos de lectura y escritura como una forma de conocimiento (Short, 1997). Esta exploración nos tomó tiempo y nos llevó a proponer estrategias como "grupos pilotos", convirtiéndose en una excelente manera de crear espacios de discusión sobre temas reales.

Profesores/as y estudiantes encontramos una oportunidad especial para darle uso al inglés. No sólo empleamos la literatura para aprender la lengua, como lo plantea Halliday, y divertirnos con las historias, sino también para explorar áreas de contenido, por ejemplo, sobre los dinosaurios, y conocer el mundo, dejándonos seducir por la literatura a través de la experiencia de los otros (Rosenblatt, 1978) y

2 Una *minilección* es una explicación breve de algún aspecto del lenguaje y su uso, que con frecuencia se deriva de las necesidades que se identifican en las producciones orales o escritas de los estudiantes. Pueden organizarse para el grupo completo, para grupos pequeños o en forma individual. Las minilecciones no van acompañadas de ejercicios de práctica, ya que el propósito es refinar o aclarar un concepto para el que los estudiantes estén preparados. Weaver (1996: 150).

pensar críticamente sobre los problemas sociales. La experiencia de la literatura en nuestro salón de clase se convirtió en un reto importante, en cuanto la metodologías a desarrollar en este contexto.

La posibilidad de leer, escuchar y entender una historia les da a los y las estudiantes la oportunidad de generar un lenguaje conversacional que gira alrededor de un texto auténtico en inglés y le brinda, al/a la estudiante, la posibilidad de usar sus recursos lingüísticos, ya sea los de su lengua materna o los de la lengua extranjera. En estos espacios es validada la lengua materna y se construye la nueva lengua. Así, empezamos a introducir textos que reflejaran sus situaciones cotidianas o aquellas donde las relaciones sociales y de poder estaban en juego. La exploración de eventos como la lectura en voz alta, la estrategia de escritura compartida, los círculos literarios y los talleres de lectores/as y escritores/as han cambiado el panorama de nuestros salones y le han dado un sentido de presente al aprendizaje y al uso del inglés en este contexto.

La reflexión permanente sobre esta metodología para nuestro contexto nos lleva a estar constantemente buscando opciones para conseguir los recursos para implementarla y para llevar la lectura y la escritura a niveles de discusión que aborden lo político y lo social. En la institución donde trabajábamos, el acceso a los libros de la biblioteca facilitaba nuestra labor; sin embargo, también nos arriesgamos a crear historias en diferentes formatos con los niños y las niñas, con la esperanza de iniciar la construcción de una biblioteca propia.

En el proceso de indagación encontramos la enseñanza para la comprensión (Stone, 1997), las preguntas generadoras y la enseñanza temática (Freeman y Freeman, 1998). Esta última se convierte en otra alternativa metodológica, porque se centra en el/la estudiante, promueve la exploración de los intereses y las necesidades particulares, y está basada en la indagación. Aquí los y las estudiantes pueden

seleccionar los temas a trabajar, definiendo muy bien con qué propósito, lo que se denomina *pregunta generadora* (Valencia y Lipson, 1998) para poder organizar, con la ayuda y el acompañamiento del/de la profesor/a, diferentes eventos de aprendizaje o conjunto de actividades conectadas con un propósito común.

La enseñanza temática desarrolla el concepto de Halliday (1973) de *aprender a través del lenguaje*. Este principio es relevante para nuestro contexto, porque los y las estudiantes pueden aprender en su período escolar no solamente un lenguaje conversacional, a través de enfoques como el de la literatura, sino también el lenguaje académico (Cummins, 1981), que les sirve para asumir estudios o materias en lenguas extranjera —un requerimiento común en muchos programas de educación superior—. En nuestro contexto, consideramos que ésta era una buena opción, ya que le permitiría a grupos numerosos aprender estrategias de lectura y escritura académica, y, a la vez, desarrollar estrategias comunicativas y gramaticales que les sirven en su vida personal y académica.

Las experiencias iban desde la exploración temática sobre los insectos, con los niños, quienes recogían información de su interés para compartirla de manera creativa, hasta el trabajo con adolescentes, quienes querían explorar las historias detrás de las tribus urbanas que conocían y su identificación con ellas.

Hubo muchos aprendizajes, pero también muchos momentos en los que se plantearon dudas sobre los logros y las transformaciones que realmente podíamos alcanzar. En principio, había dificultad para integrar el tema previsto por el libro de texto, los contenidos, el uso de la literatura y las actividades artísticas que buscaban reforzar los contenidos. Todos estos conceptos, nuevos para la mayoría de nuestros/as colegas, eran confusos: “demasiadas cosas a la vez”, “¿qué es enseñanza temática?”. Al comienzo se entendió como una forma de unir algunos temas del libro por categorías,

dándole un propósito que tratara de trascender los aspectos gramaticales y que estableciera conexiones con la vida y las experiencias de los y las estudiantes. Poco a poco, con la exploración de la literatura, de otros sistemas de símbolos y del trabajo temático, se fueron dando resultados más claros, que hablaban de una mayor motivación y participación más activa de los y las estudiantes en su proceso.

Una última propuesta metodológica que encontramos y aplicamos en este proceso es la enseñanza de la estructura del idioma en contexto (Weaver, 1996). Tradicionalmente, en nuestro medio, la gramática ha sido el centro de la enseñanza en la clase de inglés. Los y las estudiantes han estado expuestos/as al aprendizaje y la repetición de estructuras años tras año. Éstas, contrario a lo que muchos/as docentes pueden creer, son solamente parte de uno de los sistemas del lenguaje. El sistema semántico, el grafo-fónico, el pragmático y el sintáctico se combinan para que el lenguaje se desarrolle (Goodman, Watson y Burke, 1996). El énfasis en uno solo de los sistemas no producen sino conocimiento aislado y desconectado.

A través de alternativas metodológicas como la literatura y el trabajo temático, los y las estudiantes, en interacción directa y permanente con el idioma, encuentran espacios para trabajar la estructura en contexto. Es decir, no trabajan los elementos asociados a los sistemas en una serie o un orden específico, sino que van siendo explorados a medida que surgen como necesidad. Para hacerlo, se crean las minilecciones (Weaver, 1996), que surgen de la observación directa o indirecta del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Estas pueden ir de explicaciones cortas e inmediatas hasta la planeación de talleres y experiencias más estructuradas. Lo importante es entender que una minilección no es necesariamente suficiente, y como la naturaleza del lenguaje lo ha demostrado, se puede repetir cíclica y significativamente. El trabajo con la estructura del idioma es dar, a los y las estudiantes, las posi-

bilidades de manejar un conocimiento metalingüístico que los/as apoya en el desarrollo de la nueva lengua, pero que no es suficiente para el uso real de ésta.

Todas estas reflexiones se han cruzado necesariamente con nuestras creencias y representaciones sobre la educación, la enseñanza del inglés, la lectura y la escritura, y la forma como influyen en nuestra práctica docente. Entender que la lectura crítica del mundo y de la palabra, como planteara Paulo Freire (1997b), era necesaria en un mundo acrítico, consumidor de verdades telecomunicadas e impuestas por culturas dominantes, nos retaban también, como profesores/as de inglés, expuestos/as a disposiciones gubernamentales, políticas y económicas que moldean la enseñanza del inglés en Colombia, en instituciones donde los colombianos y las colombianas solemos estar en desventaja con los/as colegas extranjeros/as, a pesar de estar en nuestro propio país, situación escasamente reconocida y mucho menos cuestionada, que se asume como una condición natural.

Cerramos ese ciclo de exploración, donde desde sus historias de vida, cada uno/a de los/as maestros/as rescató sus razones para seguir haciendo lo que hacía en sus clases o para validar otras opciones a las que se querían arriesgar. Como miembros del grupo de desarrollo profesional de la institución, tuvimos que buscar otros espacios para continuar nuestra labor profesional. Aprendimos mucho de nosotros/as mismos/as, del desarrollo profesional en comunidad y de los poderes de los que hacemos parte.

## Confluencia

Como docentes en el programa de licenciatura en la Universidad de Antioquia, nos seguimos arriesgando a construir comunidad académica, promoviendo reflexiones personales sobre el lenguaje y el mundo, alrededor de

preguntas generadoras, que nos permitan asumir el reto de retirar la gramática del centro del proceso y darle ese lugar a los y las estudiantes y sus procesos.

En la práctica profesional, en la que los y las estudiantes —maestros y maestras en formación— empiezan a hacer parte del mundo tal cual se refleja en la vida de las escuelas públicas, continuamos con la reflexión desde sus historias de vida y los principios que han construido hasta ese punto en su carrera, desde su proceso como aprendices, las diversas teorías, las observaciones de los diferentes contextos y sus propios intereses y preguntas. Los/as acompañamos a que validen sus interrogantes y a través de su exploración, evidencien de qué manera damos curso al poder que nos da el conocimiento, para ofrecer alternativas pedagógicas con respecto al uso del inglés en este contexto de lengua extranjera.

Como, además, se les pide ser investigadores/as, es importante que ellos/as validen aquellos aspectos de los procesos de enseñar y aprender, cuáles han sido las preguntas que han resuelto para ellos/as mismos/as, las expectativas, sus propuestas, lo que realmente pueden hacer; acompañarlos/as a creer, a tener paciencia, a saber esperar, a comprender que las prácticas de los maestros y las maestras a quienes observan tienen una historia que es necesario respetar. Es tratar de vivir el proceso como parte de su experiencia de vida y no sólo como una manera de cumplir con unos formatos o unos ciclos y requisitos establecidos.

Con estudiantes del primer nivel de comunicación del ciclo básico, hemos explorado preguntas como “¿Quién soy?”. Y desde allí, la lectura y la escritura han permitido reflexiones sobre los puntos de giro en sus vidas, las historias de sus ancestros y sus legados, o sus sueños. Esta exploración va mucho más allá del reconocimiento tácito de ciertas estructuras y conceptos gramaticales, y se convierte en un componente de reflexión y conexión de la

lengua, materna o extranjera, en la construcción de identidad.

También se ha promovido un modelo semiótico de la lectura y la escritura a través de expresiones artísticas, entre ellas la literatura, buscando que los y las estudiantes reconstruyan sus historias y las puedan compartir en una lengua extranjera, como el resultado de su trabajo consciente y no desde un modelo de repetición de esquemas propio de los libros de texto.

Queremos seguir empoderándonos como creadores/as de currículo y de conocimiento frente al aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera. Para muchas personas, es todavía difícil asumir este papel, por los modelos de reproducción que todavía imperan en estos espacios académicos, pero seguimos trabajando para entenderlo y hacerlo nuestro.

El análisis del proceso de producción o de construcción de la subjetividad de los y las docentes de lenguas extranjeras es necesario, porque pocas veces se cuestionan las raíces históricas de las lenguas que enseñamos y sus implicaciones en nuestra imagen como docentes de las mismas. Kelly (1993) dice que a través de la escolarización de la lengua extranjera se han establecido, como superiores, ciertas formas del lenguaje y de cultura, mientras otras diferentes han sido juzgadas como inferiores, y es lo que con frecuencia reproducimos los/as profesores/as de inglés. Visibilizar nuestras creencias y principios y la forma como ellos influyen en nuestras prácticas pedagógicas, será una posibilidad de resistir a esa reproducción.

Teniendo en cuenta las reflexiones que Smith (1998) hace cuando dice “aprendes de quienes te acompañan”, decidimos constituir la Corporación Colombiana del Lenguaje Integral (CCLI), desde donde consideramos que podemos seguir reflexionando sobre la pedagogía crítica en este contexto y como docentes de lenguas extranjeras y, por tanto, convocar a

otros/as colegas a trabajar en la construcción de conocimiento local que nos dé las herramientas para entender las políticas lingüísticas impuestas en el momento y participar, con conocimiento, en las discusiones en torno a éstas. Así, la CCLI se ha convertido en un espacio donde se discuten constantemente la pertinencia de nuestro papel político en la difusión de las lenguas extranjeras, donde tenemos la oportunidad de convocar y difundir otros conceptos que cuestionen las políticas gubernamentales sobre bilingüismo y enseñanza del inglés en Colombia, desde marcos ajenos a nuestra realidad.

Conscientes de que nuestras preguntas e intereses no involucran o interesan necesariamente a otros/as colegas, decidimos también hacer parte de un grupo de investigación, que surgió desde las necesidades de varios y varias docentes que hemos participado en diferentes proyectos de desarrollo profesional de docentes, en los que hemos rescatado, desde las voces de los maestros y las maestras de la básica primaria, por ejemplo, que es necesario fomentar espacios de reflexión, donde primero se valide el conocimiento y las experiencias previas como docentes y aprendices; que se creen eventos de aprendizaje relevantes, donde puedan revisar y potencializar sus posibilidades de aprender una lengua extranjera para, luego, tomar decisiones para sus estudiantes, en sus contextos, sin tener que estar a la expectativa de cualquier capacitación que les dé recetas aparentemente a prueba de todo. Además, confluimos en la certeza de estar empoderados/as para tomar decisiones informadas para el trabajo con los/as estudiantes, para contribuir a la construcción de métodos y teorías que enriquezcan la pedagogía y la didáctica específica de las lenguas extranjeras.

## Conclusión

Ha sido el encuentro en torno al lenguaje integral el que nos ha dado la opción de validar y redireccionar nuestras historias y nuestras preguntas. No solamente hemos conocido

nuevos espacios pedagógicos, sino que también esto nos ha permitido arriesgarnos a reflexionar, desde perspectivas sociales y políticas, nuestro papel como educadores/as. Estas oportunidades de crecimiento y reflexión se extienden constantemente al grupo de estudiantes y colegas con los que trabajamos, con quienes consideramos el valor de la reflexión pedagógica y la colaboración en una comunidad de aprendices como los elementos esenciales para entender los movimientos económicos y políticos del mundo actual. El aprendizaje y la enseñanza del inglés en este contexto puede adquirir su color local y ofrecer, a los y las estudiantes, metodologías y estrategias de aprendizaje que valoren lo que son y traen de sus culturas, y los/as potencie como mejores ciudadanos/as de Colombia y del mundo.

El proceso de reflexión que iniciamos con nuestras preguntas nos ha llevado a entender cuáles han sido las condiciones y las situaciones que nos han formado como educadores/as y docentes de lenguas extranjeras. Fue en principio la solución de problemas específicos, asociados a nuestra práctica pedagógica, la que impulsó las búsquedas académicas. Sin embargo, fue el encuentro con el lenguaje integral el que nos aclaró muchas dudas y nos invitó a seguir explorando nuestros interrogantes. A través de él, no solamente hemos conocido nuevos espacios pedagógicos, sino que también hemos tenido una reflexión más social y política frente a la educación. Nos arriesgamos a proponer nuevas formas de crear currículo, de acuerdo con los diferentes contextos colombianos. Sentimos que los/as futuros/as docentes tienen todo el potencial para desarrollar propuestas que proyecten la enseñanza de lengua extranjera de manera más crítica y política, que permita un aprovechamiento real de todas sus posibilidades lingüísticas y culturales.

Estas nuevas oportunidades de crecimiento y reflexión se deben dar en espacios sociales donde el apoyo constante sea el punto central

de los mismos. Así, podemos extender al grupo de estudiantes y colegas con el que trabajamos, el valor que tiene la toma de riesgos y la reflexión permanente sobre nuestro quehacer personal, profesional y político, para entender y analizar los embates de un mundo globalizado.

Alrededor de la profesión como docente de inglés, existe una serie de imaginarios relacionados con bienestar económico, social y valoración de otras culturas por encima de la propia. Pennycook, acotado por Farías (1999), se pregunta si acceder al aprendizaje del inglés no ha estado y está todavía vinculado con conceptos como pobreza, inequidad y desarrollo, y de qué manera se alimenta la idea de que la educación en inglés es una posibilidad de salir de la pobreza. Giroux, por su parte, se pregunta si las y los docentes ejercemos el rol de

[...] técnicos que implementan currículos empaquetados y exámenes estandarizados como parte de las relaciones de eficiencia de democracias de mercado y pedagogías de consumidores (1997).

Si consideramos las dimensiones ideológicas asociadas con la globalización, ¿cómo puede ser posible ver al "otro" desde mi propio "yo", sin la sensación de ser ni "más" ni "menos"? ¿Es posible potenciar conceptos de nuestras culturas e identidades mediante el aprendizaje de una lengua extranjera? Si así fuera, ¿qué tan preparados estamos los/as profesores/as para acompañar a los/as estudiantes a aprender sobre sí mismos/as, expresar sus opiniones, reflexiones o posturas frente a temas que fueran de su interés, o cuestionar el mismo sistema de enseñanza que se le brinda a través de esa lengua nueva?

Aunque se visualizan cambios en el proceso de formación de docentes en lengua extranjera, en muchos casos se asume que la responsabilidad del área de formación pedagógica está solo en manos de los y las docentes de

educación. Creemos que está en manos de toda la comunidad académica, la posibilidad de aprovechar las oportunidades de estudiar y explorar la riqueza de la diferencia entre idiomas y las conexiones entre idioma, cultura e identidad. Urge entonces un direccionamiento hacia asuntos socio-políticos, algo que Freire (1997b) ubicaba en el centro de los propósitos educativos, y que implica abordar esos discursos desde una revisión de las prácticas y los discursos que con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje manejan las mismas instituciones y los/as formadores/a.

Para que, efectivamente, la nueva o el nuevo docente de lenguas extranjeras pueda re-dimensionar el compromiso social de carácter transformador que este oficio tiene dentro de la educación, se requiere una revisión de los propósitos de las escuelas de lenguas en la formación de profesores/as, desde las propias prácticas y discursos vigentes de sus formadores/as. Por ello, en este caso, asumimos, desde nuestra propia práctica y reflexión, el reto de comprender y asumir la docencia como una actividad social transformadora.

## Referencias bibliográficas

Bruner, Jerome, 2003, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cambourne, B., 1988, *The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom*, Auckland, Asthon Scholastic.

\_, 2001, "Conditions for Literacy Learning. Turning learning theory into classroom instruction: A mini case study", *The Reading Teacher*, vol. 54, núm. 4, pp. 414-417.

Cassany, Daniel, 2005, "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad", Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. *Universidad de Concepción, Chile* [en línea], agosto de 2005, disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>, consulta: 16 de julio de 2008.

Cazden, C., 1992, *Whole language plus*, Nueva York, Teachers College Press.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2005, "Bilingüismo: estrategia para la competitividad", *Al tablero*, [en línea], núm. 37, oct.-dic., disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>, consulta: 14 de septiembre de 2007.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages; learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cummins, J., 1981, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", en: California State Department of Education, ed., *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles

\_, 1996, *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Ontario, CABE.

Dewey, J., 1933, *How we think*, Chicago, Henry Regnery.

Edelsky, C., B. Altwerger y B. Flores, 1991, *Whole Language: What's the Difference*, Portsmouth, Heinemann.

Fariás, M., 1999, "Enfoques críticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras", VII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, abril de 1999, *Universidad de Santiago de Chile*, [en línea], disponible en: <http://web.usach.cl/~mfarias/mendoza.html>, consulta: 6 de julio de 2003.

Freeman, Y. y D. Freeman, 1994, *Between worlds: Access to Second Language Acquisition*, Portsmouth, NH, Heinemann.

\_, 1998, *ESL/EFL Principles for Success*, Portsmouth, Heinemann.

Freire, P., 1997a, *Cartas a quien pretende enseñar*, 3.ª ed., México, Siglo veintiuno.

\_, 1997b, *Pedagogía del oprimido*, 49.ª ed., México, Siglo veintiuno.

Giroux, H., 1997, "La esperanza de la educación radical: una conversación con Henry Giroux", en: *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós, pp. 21-54.

Goodman, K., 1986, *What's Whole in Whole Language*, Portsmouth, Heinemann.

\_, 2003, "Language and Learning: Toward a Social-Personal View", en: A. Flurkey y J. Xu, eds., *On the Revolution of Reading*, Portsmouth, Heinemann.

Goodman, Y., 1996, *Notes from a Kidwatcher*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Goodman, Y., D. Watson, y C. Burke, 1996, *Reading Strategies: Focus on Comprehension*, 2.ª ed., Katonah, Richard C. Owen Publishers, Inc.

Halliday, M., 1973, *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Arnold

\_, 1985, "Three Aspects of Children's Language Development: Learn Language, learn about Language, learn through Language", Manuscrito sin publicar, Department of Linguistics, University of Sidney, Australia.

Harste, J. C. y C. Leland, 2001, "The Quilt Maker's Gift, Critical Literacy, the Arts, and Curriculum", en: *V Congreso de las Américas sobre Lecto-escritura*, Quito, CD-ROOM.

Kelly, U., 1993, "Teaching English: Who's Subject to What?", en: Deanne Bogdan y Stanley B. Straw, eds., *Constructive Reading: Teaching Beyond Communication*, New Hampshire Boynton/Cook Pub.

Piaget, J., 1955, *The Language and Thought of the Child*, Nueva York, Meridian Publishers.

Reguillo, Rosana, 1999, "Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo", *Dossier: 17/Invierno/ 1999-2000, Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Extensión*, [en línea], disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/4anclajes.html>.

Rodríguez, Z., 2004, "¿Y qué tal Caperucita Azul? What about Little Blue Riding Hood? Reflexión sobre otra versión de enseñar inglés", en: Penca de Sábila, Fundación Confiar, Corporación Región, Colegio Colombo Francés, *Maestros Gestores de nuevos caminos. Pensamientos y realidades en la educación contemporánea*, Medellín, Pregón Ltda., pp. 241-276.

Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas...

Routman, R., 1994, *Invitations: Changing as Teachers and Learners K-12*, Portsmouth, Heinemann

\_, 2000, *Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating*, Portsmouth, Heinemann

Rosenblatt, L., 1978, *The Reader, the Text, the Poem: Transactional Theory of the Literacy Work*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

Sanabria, F., 2001, "Consideraciones sociológicas para una crítica de la re-producción educativa en Colombia", Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

Serafini, F., 2002, "Reflective Practice and Learning", *Primary Voices K-6*, vol. 10, núm. 4, pp. 2-7.

Short, K., 1997, *Literature as a Way of Knowing*, Portland, Stenhouse Publishers.

Short, K. y Burke, C., 1991, *Creating Curriculum*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Smith, F., 1988, *Joining the Literacy Club*, Portsmouth, NH, Heinemann.

\_, 1998, "Joining the Literacy Club", en: Frank Smith. *The Book of Learning and Forgetting*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 25-29, 43-48.

Stone, M., 1997, *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.

Valencia, S. y M. Lipson, 1998, "Thematic instruction: a quest for challenging ideas and meaningful learning", en: R. Taffy y K. Au, eds., *Literature-Based Instruction: Reshaping the Curriculum*, Norwood, Christopher Gordon Publishers.

Vigotsky, L., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Weaver, C., 1996, *Teaching Grammar in Context*, Portsmouth, Heinemann.

Wells, G., y G. L. Chang-Wells, 1992, *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Whitmore, K., y C. Crowell, 1994, *Inventing a Classroom: Life in a Bilingual whole Language Learning Community*, York, Stenhouse Publishers.

---

## Referencia

Díaz, Claudia, Juan Carlos Guerra y Zoraida Rodríguez, "Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 77-96.

Original recibido: diciembre 2007

Aceptado: febrero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---