

Ecosistemas bilingües de aprendizaje: innovación en el aprendizaje del inglés

PAULA ANDREA OROZCO PINEDA

Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO
Colombia

Resumen

La innovación en el aprendizaje del inglés a partir de ecosistemas de aprendizaje permite identificar una estrategia novedosa que se inserta en la pedagogía praxeológica y se fundamenta en la neurobiología del cerebro aplicada al aprendizaje, las TIC como mediaciones pedagógicas y el aprendizaje colaborativo como metodología. Los ecosistemas de aprendizaje bilingües propician espacios innovadores donde se pueden desarrollar las habilidades lingüísticas en forma coherente y con un alto nivel de perdurabilidad del aprendizaje en los estudiantes. Este artículo es el resultado de un proceso de innovación en la enseñanza del inglés que buscaba crear una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje del idioma en estudiantes de la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO. La innovación dio como resultado una investigación educativa en la creación de ecosistemas bilingües de aprendizaje y su coherencia y pertinencia pedagógica y didáctica.

Palabras claves: ecosistemas de aprendizaje, lenguas extranjeras, didáctica del inglés, pedagogía praxeológica

Abstract

The English learning innovation through the learning ecosystems allows to identify the newest strategy that is inserted into the praxeological pedagogy, that is established in the neurobiology of the brain, applied to the learning, the TIC used like pedagogical mediations, and the collaborative learning as a methodology. The bilingual learning ecosystems contribute to innovating spaces where can be developed linguistic abilities in coherent ways, with a perdurability of highest level of the student's learning. The report is the result of an innovation process of the English teaching that should search the creation of a strategy for the improvement of the student's language learning of UNIMINUTO's Vicerrectoría Regional Llanos. This innovation shows the result of the implementation of a new educative investigation in the creation of bilingual learning ecosystems and its coherence and pedagogical and didactical relevance.

Key words: ecosystems of learning, foreign languages, teaching of English, praxeological pedagogy

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Vicerrectoría Regional Llanos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) en Colombia, se venía dificultando debido a la carencia de ambientes de aprendizaje bilingüe adecuados para la enseñanza de este idioma, la poca intensidad horaria para sus programas de pregrado y el uso de una metodología poco eficiente en el desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés con los estudiantes. Por tal razón, la Unidad de transversales (Competencias lectoras e inglés) de la Vicerrectoría durante el año 2014 ideó una estrategia para el abordaje y evaluación de dichas dificultades; por tal razón formuló una innovación (piloto) en el aprendizaje del inglés con dos maestros de la unidad y dos maestras nativas que ejercen la docencia en la Vicerrectoría (proceso de movilidad de profesores extranjeros); esta innovación tiene como fin poner a prueba una estrategia de formación en el aprendizaje del idioma inglés, que a su vez sirva como insumo para desarrollar una investigación de carácter educativo sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

La innovación partió con la premisa de que para tener un óptimo y eficaz aprendizaje del idioma inglés se debe no solo enfatizar en unas reglas y estructuras gramaticales sino también en crear espacios y ambientes propicios para la aprehensión de un nuevo mundo y una nueva cultura. Estos espacios, elementos e información proveniente del ambiente se convierten en nueva información que recibe el estudiante,

proceso que es conocido como *Imput*, es decir, la información que proviene desde el exterior (Vázquez Marruecos y Hueso Villegas, 1989).

Desde este enfoque se puede observar que un gran porcentaje de los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Vicerrectoría Regional Llanos, carecían de espacios y ambientes fuera de la Universidad (*Imput*) que los ayudarían a fortalecer la aprehensión de una lengua extranjera y al mismo tiempo dentro de la universidad no se creaban ambientes propicios e ideales que suplieran esta necesidad. En la dinámica de la misma universidad se ofrecen programas académicos en la modalidad presencial y en la modalidad virtual y a distancia; en la primera de ellas se realizan encuentros docente-estudiante en forma presencial (16 semanas) y se complementan con el uso de un aula virtual de apoyo; para la modalidad virtual y a distancia solo se cuenta con el desarrollo de las clases del aula virtual, no se establecen encuentros tutoriales y se opta por asesorías docentes permanentes para el estudiante que las solicite.

Por tal razón, se optó por desarrollar la innovación en las dos modalidades, creando los grupos pilotos con los estudiantes de la modalidad virtual y a distancia y de la modalidad presencial. Esta estrategia tiene como fin analizar las posibilidades de instaurar clases tutoriales para la modalidad virtual y a distancia con un enfoque lingüístico, dinámico, centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas y en el desarrollo de una estrategia didáctica de las mismas características para la modalidad presencial. Una previa observación del cómo se desarrollaban los encuentros

de aprendizaje entre profesores y estudiantes en la modalidad presencial evidenció que en el aula se desarrollaban las clases de inglés con guías o libros que poco ayudaban a la aprehensión y asimilación de una nueva cultura; así mismo, el aula virtual se convertía en un repositorio de información muy poco consultado por los estudiantes y subutilizado por los docentes.

Estas dos coyunturas permitieron enfocar la innovación en cada uno de los grupos pilotos desde un enfoque comunicativo, dando prioridad a la interacción sociolingüística del aprendizaje de una lengua extranjera, donde se carga de importancia y significación el ejercicio intercultural, socioafectivo y emotivo del aprendizaje de una lengua extranjera. Como primera medida y partiendo de la observación realizada, se establece como prioritario que el *imput* en el aprendizaje no solo partiera del maestro, sino del conjunto (ecosistema) de interacciones posibles que se puedan dar en el aula de clase; para tal fin los encuentros tutoriales de la modalidad virtual y a distancia y el aula virtual (mediación pedagógica) de la modalidad presencial se nutrieron de posibilidades de cada una de las habilidades lingüísticas con el fin que el estudiante recibiera la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible.

Esta premisa buscaba lograr superar la fase posterior al *Imput* tanto en los encuentros de asesoría estudiantil de la modalidad virtual y a distancia como en el manejo del aula virtual en la modalidad presencial. Esta fase, que Wright (1990) denomina de silencio, se enfocaba hacia un intervalo de observación, reflexión y comprensión del funcionamiento de la lengua extranjera a través de las enseñanzas y

conocimientos que impartía el maestro y que dejaban al estudiante como un actor pasivo, ya que la reflexión, interiorización y autoanálisis que propone Juliao (2014) como el componente del ver en la pedagogía praxeológica no se generaba en el estudiantado. Esta fase se convertía en un espacio desaprovechado dentro del aula de clase, al optar por que el estudiante realizara la reflexión e interiorización de la lengua extranjera en un contexto separado de la génesis de esta; por tal razón el estudiante no le encontraba significado a esta práctica y optaba por abandonarla, ya sea no presentándose ni utilizando las asesorías docentes en la modalidad virtual y a distancia, o no utilizando al aula virtual como mediación pedagógica y posibilidad real de aprendizaje en la modalidad presencial.

Así mismo, la revisión del estado del arte y de la recopilación documental y de testimonios que se realizó al inicio de la innovación en cuanto análisis, sistematizaciones y/o testimonios de docentes y estudiantes, marcó las deficiencias en el uso de las didácticas y los recursos tecnológicos que facilitan la docencia y el aprendizaje y que tienen como limitación adicional la baja intensidad horaria asignada a las clases de inglés; la consecuencia es la perdurabilidad de condiciones limitadas para lograr la inserción en el mundo globalizado y para la investigación y el acceso al conocimiento, situación que entronaba al docente como el encargado y único responsable de focalizar los elementos que considere más relevantes dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; por tal razón el denominado *Imput* que recibían los estudiantes estaba limitado a los saberes y conceptos del maestro.

Desde este punto de vista se observa que la adquisición de una lengua extranjera en un contexto educativo y pedagógico de nivel universitario se centraba en el ámbito de la enseñanza y la didáctica, separándolas tajantemente de los procesos de aprendizaje que subyacen inmanentemente en la adquisición de una nueva lengua. En este sentido, vemos que el problema reside en el olvido de aquellas dinámicas de aprendizaje de los estudiantes que están inmersos en un ejercicio lingüístico, olvidando así lo que Rodríguez Díez (2010) llama la fase asociativa donde el estudiante realiza hipótesis e inferencias sobre la nueva información y contenidos lingüísticos que recibe del *Input*. Este momento se convierte en clave dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera, ya que el estudiante logra organizar los elementos lingüísticos y los tipos de estructuras de esta lengua por medio de la sinapsis y relaciones que hace con los pre-saberes que posee de su lengua materna o de otras lenguas extranjeras que conozca. Esta es la fase que Rodríguez Díez (2010) identifica como *interlengua*:

(...) etapa en la que el alumno aún no ha adquirido un completo manejo de la lengua extranjera, pero en la que es capaz de crear enunciados de acuerdo a las hipótesis que realiza. Del mismo modo, se va produciendo una corrección gradual de los errores que comete según confronta sus creaciones o hipótesis con modelos que se le presentan, como por ejemplo a través de nuevos inputs recibidos (...) (Rodríguez Díez, 2010, p. 236)

Preguntarnos cómo aprenden nuestros estudiantes una lengua extranjera

nos permite invertir el paradigma pedagógico implantado en las dinámicas de educación de esta lengua. Esta inversión del proceso permite que el profesor de lenguas, antes de diseñar programas y didácticas propias de su saber, conozca e identifique los momentos, ritmos y características del aprendizaje de sus estudiantes, pues con este conocimiento él podrá diseñar secuencias didácticas de aprendizaje del inglés más pertinentes, coherentes y exitosas en su aula de clase presencial y/o virtual.

Por tal razón surgió la necesidad de desarrollar una *innovación en el aprendizaje del inglés en la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO en los programas ofrecidos en las modalidades virtual y a distancia y presencial*, enfocada en el desarrollo de ecosistemas bilingües en las propias aulas de clase y en la creación de aulas virtuales (TIC, bilingüismo) desde la pedagogía praxeológica, en las cuales el profesor hace uso de su creatividad para generar ambientes apropiados que faciliten la enseñanza y aprendizaje y a su vez motiven al estudiante. Al hablar de un ambiente apropiado, se trataba de diseñar contextos que familiarizaran al estudiante con la cultura y así descubrir la utilidad que el idioma posee en un mundo globalizado. Se buscaba que el estudiante encontrara sentido en lo que aprendía.

La dinámica de la innovación se centró en el reconocimiento de patrones comunes en el aprendizaje de los estudiantes; para esto se identificaron pautas y comportamientos que llevaron a denotar mayor participación y aprehensión en las secuencias didácticas que incluían no solo mayor participación, sino también diálogo y trabajo

en equipo, así como todas aquellas didácticas que utilizaban o se apoyaban en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este proceso llevó el proyecto a centrarse en el aprendizaje basado en nodos y centros de interés, donde la clase de inglés no es un escenario lineal de secuencias predisuestas, sino que se convirtiera en una sinapsis de contenidos aleatorios que incluyeran gustos e interés de los estudiantes en didácticas conversacionales donde se usaran las TIC, todo esto con una intención pedagógica y lingüística intrínseca que solo se revelaba al finalizar las actividades y como proceso de retroalimentación. En pocas palabras, nos comprometimos a crear ecosistemas bilingües de aprendizaje.

Esta propuesta de innovación en didácticas aplicadas al aprendizaje del inglés desde la pedagogía praxeológica se nutrió básicamente de experiencias y proyectos de innovación presentados a la unidad de transversales de la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO por parte de los profesores de la unidad. Sin embargo, se hizo la propuesta de innovación limitada a dos maestros del área de inglés (modalidad virtual y a distancia) más dos profesores voluntarios nativos (modalidad presencial), con el fin de llegar con un mayor impacto a una resignificación de las didácticas de aula en la enseñanza de una lengua extranjera.

Para el desarrollo de esta innovación se contó con la participación de ocho grupos de estudiantes de los programas presenciales de Administración de Empresas, Comunicación Social, Tecnología en Comunicación Gráfica y Programas de Administración Financiera, Administración en Salud Ocupacional y Psicología, de las modalidades

virtual y a distancia de la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO.

1. Desarrollo del tema

1.1 Estrategias pedagógicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde un enfoque del funcionamiento del cerebro

La innovación en el aprendizaje del inglés en la Vicerrectoría Regional Llanos está fundamentada en un cambio de carácter intencional que busca de una manera controlada mejorar especificaciones concretas de un sistema pedagógico que, durante los últimos años, se ha enfocado en la enseñanza del inglés y ha olvidado los procesos de aprendizaje de los estudiantes al adquirir una lengua extranjera. La innovación buscaba implementar los componentes fundantes de la pedagogía praxeológica: el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa.

En este orden de ideas, la educación transmisionista y tradicional que ha justificado su evolución en la enseñanza ha de ser repensada y resignificada dándole importancia a: (i) desarrollar las habilidades cognitivas, aprendizaje significativo; (ii) desarrollar actitudes enfocadas al permanente cambio y a su adaptación a este; (iii) formar para la innovación y el cambio social; (iv) formar para el tiempo libre; (v) formar en la reflexión de las prácticas; (vi) formar para la transformación humana y el cambio social; y (vii) formar en el desarrollo humano y la ontología de sus ejecutantes.

Se pretendió que la reflexión pedagógica sobre la pedagogía y didáctica del inglés partiera de la realidad, se

relacionara con los conocimientos anteriores y se retornara a la realidad mediante la aplicación; de esta forma, el quehacer docente y pedagógico se convirtió en significativo ya que usó la constante reflexión de las acciones y actuares para generar transformaciones en el sujeto y en sus prácticas. Esta estrategia está basada en lo que Juliao (2014) define como pedagogía praxeológica, en la cual se parte de la concepción humanista de la persona, vista como un ser que constantemente desarrolla sus potencialidades en el compromiso solidario con los otros, y gracias a este ejercicio desarrolla valores y competencias sociales que le permiten apropiarse y resignificar conceptos y teorías que le permiten construir una visión coherente del mundo y su papel en él. Esta estrategia buscaba, además, que el docente reencontrara en su ejercicio pedagógico un proyecto personal de vida y de trabajo.

Al analizar los contextos reales de los estudiantes fuera del aula de inglés, se evidenció que hay una carencia total de ambientes de aprendizaje donde ellos puedan cargar de significado las experiencias y conocimientos aprendidos en el aula presencial y/o virtual, evento que genera en ellos apatía hacia el aprendizaje de la lengua, ya que este no satisface sus necesidades reales, concretas y físicas para apropiarse de un entorno inmediato. Es evidente que el grueso de materias vistas en sus programas académicos, así como la literatura especializada trabajada en ellos se encuentran y se trabaja en la universidad exclusivamente en lengua materna; por tal razón, las áreas de inglés son vistas como no relevantes y poco significativas.

Al mismo tiempo se evidenció que las clases de inglés en su gran mayoría

respondían a métodos lineales de aprendizaje por repetición audio-oral, a partir de mecanismos estructurales y gramáticos que no correspondían a las formas de aprendizaje multimodal y de conexiones lógicas que manifestaban los estudiantes; se utilizaba la tecnología pero en forma pasiva con el fin de ejecutar ejercicios de repetición gramatical. Inclusive en las asignaturas del sistema virtual a distancia, se encontró que el uso de los LMS (Learning Management System) se realizaba en forma pasiva, sin el aprovechamiento de los recursos y actividades de aprendizaje de dicho sistema.

Estas razones crearon las condiciones propicias para investigar por las formas, modos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como de sus gustos, intereses y habilidades cognitivas y sociales con el fin de generar verdaderos ecosistemas bilingües de aprendizaje que garanticen un aprendizaje dinámico; por tal razón, el uso del aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC contribuyen en la consecución de ecosistemas reales de aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde la pedagogía praxeológica. En el aprendizaje de una lengua extranjera un elemento fundamental es la inmersión cultural, vista como la capacidad de aprender una lengua desde su vivencia y su exploración, cargando así de significado la gramática y la lingüística de dicha lengua.

De acuerdo con lo anterior, el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere no solo de su conocimiento gramatical o estructural, sino también de la creación de un ambiente adecuado y agradable que permita al estudiante incorporarse

y familiarizarse no solo con la lengua, sino con los contextos y situaciones en los cuales pueda ponerla en práctica.

Sumado a esto se debe propiciar un aprendizaje que permita que el estudiante utilice todas sus funciones cognitivas, dándole el máximo de aprovechamiento a todo su potencial, ya que hablar del cerebro es referirse a una *maquina*¹ de innumerables capacidades que rige el ritmo de la vida, el organismo y la misma mente. De esta manera, durante los últimos años se han realizado estudios acerca de su funcionamiento, fisiología y potencialidades, arrojando teorías y reflexiones que cada vez afirman que este inmenso órgano necesita de los estímulos del ambiente para permitir una adecuada interpretación de esos estímulos, una capacidad de reflexión y el movimiento de las extremidades.

Dentro de las múltiples teorías surgen aquellas que hacen referencia a la neuroplasticidad o principio de distribución masiva, en la cual se enmarca esa inmensa capacidad del cerebro para hacer una regeneración neural como resultado de la experiencia, pero que una vez más confirman que el cerebro necesita del mismo cerebro para modificarse como una red gigante de células y neuronas como sostén para este proceso.

Según Puente (2003), las funciones cognitivas superiores no dependen de una zona exclusiva del cerebro, debido a que en la medida en que otras zonas participan en el funcionamiento de la habilidad, así se podría compensar la deficiencia. Sin embargo, se podrían analizar casos más puntuales como la memoria, respecto a la cual se afirma que esta se registra a lo largo y ancho del cerebro, utilizando con intensidad

el recuerdo, lo que quiere decir que la información recibida por los sentidos se distribuirá más allá del alcance de los sistemas de proyección. Esto podría demostrar que la memoria tiene una representación múltiple en el cerebro, es decir que se almacena de manera redundante, lo que explicaría por qué una persona con demencia senil o alzhéimer mantiene recuerdos del pasado.

Las etapas de la memoria están conformadas por tres momentos: codificación, almacenamiento y recuperación, desde las cuales Puente (2003) considera que se transfiere la información a la memoria, se retienen los datos y se accede a la información almacenada en ella, proceso que se cumple de manera escalonada, lo que confirma una vez más que la memoria trabaja de manera organizada paso a paso. Por otra parte, la memoria conserva una estructura dividida en memoria sensorial que sirve para registrar las sensaciones, una memoria a corto plazo donde se conserva el recuerdo de hechos recientes, y una memoria a largo plazo donde se almacena gran cantidad de información. Es decir, si una información que ha entrado en la memoria no se repite se olvida rápidamente, para lo cual se hace necesario que de manera práctica se almacene la información, es decir, recurrir a la repetición y a la ejercitación.

En cuanto a la percepción, Puente (2003) considera que es un proceso que permite interpretar la información sensorial y darle significado a lo que se recibe, proceso en el cual intervienen varias partes de tres lóbulos: occipital, temporal y parietal. Cada uno tiene tareas específicas en el proceso de percepción, lo que explicaría que la afectación de uno de ellos evitaría el funcionamiento de su acción específica.

Es decir, si se afecta la capacidad para reconocer dibujos, el ser humano aún tendría la capacidad para reconocer sonidos o viceversa.

Desde esta mirada a tales funciones cognitivas superiores, se encuentra que una posible afectación cerebral provocaría algún daño en su funcionamiento, pero de la misma manera se corrobora que el ser humano podría en estas condiciones desarrollar otras habilidades o seguir contando con aquellas que no han sufrido daño alguno. Es decir, el cerebro es capaz de transformarse para seguir funcionando. Tener en cuenta estas consideraciones de las neurociencias en el aprendizaje de una lengua extranjera y en especial en el desarrollo de la innovación permitió establecer que las estrategias pedagógicas implementadas en el aula de clase debían responder a dos premisas iniciales. En primer lugar, el estilo de aprendizaje predominante en cada uno de los estudiantes es factor determinante en la aprehensión de conocimientos y saberes; por tal razón, los ecosistemas bilingües de aprendizaje deben propender por el desarrollo holístico de habilidades lingüísticas que le permitan al estudiante adaptarse de mejor forma al proceso de aprendizaje. En segundo lugar, se identificó que es necesario y pertinente para el aprendizaje de una lengua extranjera el uso y ejercitación de la memoria en el desarrollo de los ecosistemas bilingües de aprendizaje. Este proceso en la innovación fue el más difícil de abordar y comprender debido a paradigmas infundados sobre el uso de la memoria en el aprendizaje, lo cual conlleva a enfrentar concepciones de docentes y estudiantes ante sus posiciones a favor o en contra de la memoria en el proceso

de aprendizaje. Se logró que los ecosistemas de aprendizaje tuvieran un fuerte ejercicio de memoria a partir de dinámicas de percepción sensorial insertadas en las clases presenciales y virtuales directamente correspondidas por habilidades lingüísticas del aprendizaje de una lengua extranjera.

1.2 El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como mediaciones pedagógicas en el aprendizaje del inglés

En el aprendizaje del inglés, los maestros de la Vicerrectoría Regional Llanos - UNIMINUTO cuentan con la oportunidad de diseñar y crear estrategias encaminadas a la exploración de todo el potencial de sus estudiantes; por tal razón, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convierten en una buena herramienta para este fin. Este proceso debe ser el resultado de un sistema de planificación y planeación que esencialmente contemple que las TIC son unas herramientas de apoyo al proceso formativo (aulas virtuales MOODLE, plataforma, simuladores). Sin embargo, este proceso no se ve claramente ejercitado en los maestros observados; las aulas virtuales, de apoyo y las herramientas y *software* especializados están subutilizadas en la mayoría de los casos. Se pudo evidenciar que esta situación se debe a un paradigma y una posición conceptual de ver las TIC como el centro del proceso educativo en el aprendizaje del inglés, asumiendo entonces que los aparatos por sí solos pueden solucionar y/o abordar las vicisitudes surgidas en un proceso lingüístico. Tal razón llevaba a utilizar las aulas virtuales, las herramientas y el

software especializado de forma coercitiva y evaluativa de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

La innovación propició que el docente se apropiara de los recursos tecnológicos y comunicativos y los usara como una mediación pedagógica, planteando como eje de sus acciones la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de inglés en la Vicerrectoría. Dado que se trata de un ejercicio que busca construir colectivamente herramientas metodológicas capaces de favorecer aprendizajes lingüísticos en los estudiantes con el uso de las TIC, apoyados en un modelo que incorpora de manera relacional la reflexión, la experimentación y la acción (pedagogía praxeológica), las TIC son mediaciones pedagógicas comprendidas como potenciadoras del aprendizaje, y se convierten en un tópico fundamental como contribución a la operacionalización de la pedagogía praxeológica y la re-significación del aula de clases (virtual y presencial) como lugar para la deliberación, el ejercicio de la democracia y la posibilidad de la creación.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la pedagogía praxeológica guía de esta innovación educativa ha incurrido en temáticas como la praxis educativa, intencionalidad y saber pedagógico, currículo interdisciplinario y subjetividades, es necesario a estas alturas del proceso de innovación, introducir la reflexión sobre las TIC como mediación pedagógica y educativa que transita por discusiones como las perspectivas pedagógicas, las condiciones de funcionamiento de los procesos pedagógicos, el sentido democrático, interactivo y creativo del aula de clases, los estilos de aprendizaje y las dimensiones de orden comunicacional, técnico,

estético y didáctico, convirtiéndose así en una manera de articulación y transversalidad entre las expectativas, intereses y el aprendizaje de una lengua extranjera. Su conjugación y convergencias posibles pueden hacer visibles formas de operacionalización de las habilidades lingüísticas en relación con el trabajo pedagógico de aula o de otros escenarios proclives a la acción colaborativa y la inteligencia colectiva, tal y como se observará en el caso de las hipermediaciones (Scolari, 2008).

El uso de las TIC como mediaciones pedagógicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera agiliza más el aprendizaje, ya que el estudiante se anima y se involucra en las actividades por desarrollar, debido a la imposibilidad de convivir en ambientes completamente bilingües; por lo tanto, esta se ve subsanada con la útil y oportuna utilización de las TIC como facilitadoras de ecosistemas bilingües virtuales de aprendizaje. Sin embargo, pensar las TIC como mediaciones pedagógicas implicó entender en primera medida el concepto de mediaciones pedagógicas por parte de los docentes y de los estudiantes; para tal fin se desarrollaron encuentros de formación y conceptualización docente que permitieron entre otras cosas, desarrollar ideas enmarcadas en la revisión histórico-conceptual del término y su relación con la Pedagogía Praxeológica y el aprendizaje de una lengua extranjera.

El concepto de mediación abordado desde las TIC se centra en el trabajo pionero de Martín Barbero (2003), conocido como *De los medios a las mediaciones*, originalmente editado en 1989, donde revela que la comunicación no es una dimensión supeditada exclusivamente a los artefactos, los aparatos

y los instrumentos que hacen posible la transmisión de mensajes en la lógica del modelo emisor-receptor, canal y *broadcasting*. Para el profesor Barbero, las mediaciones están íntimamente relacionadas con los procesos sociales, las prácticas, los lenguajes y la pluralidad de matrices culturales en las que el sujeto es su nicho de mutación constante. Las mediaciones suponen, además de reapropiaciones e hibridaciones producidas en el seno de la vida colectiva de los sujetos, importantes configuraciones en torno a la interacción, el cuerpo, el consumo cultural y la comunicación.

Por su parte, algunos investigadores en el campo de la educación virtual, especialmente desplegada en la última década en la educación superior como consecuencia de una tendencia global que requiere ser revisada con cuidado, han considerado que las tecnologías de la información y la comunicación, puestas al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, deben trascender su dimensión instrumental. Esto supone resignificar las concepciones tendientes a asumir que las máquinas por sí mismas resuelven la labor de la enseñanza o que pueden administrar con eficiencia las prácticas pedagógicas del profesor. Para autores como Fainholc (1999), la mediación pedagógica es una perspectiva que supera la lógica instrumental de la comunicación y la tecnología en la educación, especialmente si se la considera como una posibilidad para construir ambientes –presenciales y/o virtuales– que contribuyan a la generación fecunda y legítima de diversas formas de interactividad, atributo fundamental hoy en la pedagogía.

Los aportes de Barbero y Fainholc, entre otros, son importantes en la medida en que proponen una lectura del

tiempo presente de gran utilidad para la educación y los retos de la pedagogía. Desde lugares distintos y con bases epistemológicas diferentes, estos autores presentan una condición fundamental de la época: la existencia de un paisaje comunicacional, a medio camino de desarraigos, rezagos y modernizaciones compulsivas, en el que medios y mediaciones están acompañando de manera más frecuente la vida cotidiana de los sujetos, especialmente de niños, niñas y jóvenes, quienes están produciendo en medio de sus prácticas, nuevas formas de pensar, leer y escribir el mundo.

Esto significa reconocer que los niños, niñas y jóvenes nacidos desde la década del noventa en adelante, han ingresado, bajo distintos matices e intensidades, en una nueva órbita de la subjetividad. Se trata de una nueva forma de ser sujetos en la travesía por un laberinto complejo de convergencia trasmediacional (Jenkins, 2006), el cual imbrica cultura visual y cultura digital. Mientras que la nueva cultura visual ingresó en los noventa por la vía de la televisión por suscripción y las sagas cinematográficas de convergencia², la cultura digital, en proceso de consolidación en los últimos diez años, se ha posicionado mediante una expansión que tiene lugar en los propios usuarios quienes, en sus prácticas de socialización pantallizadas e hiperconectadas, producen procesos de interactividad, usabilidad, hipertextualidad e hipermedialidad, casi de manera espontánea (Amador, 2010).

Finalmente, a propósito de este intento por actualizar el concepto de mediación pedagógica en el marco de una cultura de convergencia comunicacional sin precedentes, es importante

hacer referencia a la noción de hipermediaciones (Scolari, 2008). Reconociendo que Barbero (2003) explicó el tránsito de los medios convencionales a las mediaciones en el contexto de un ambiente profuso de tránsitos y transiciones socioculturales, económicas y políticas, Carlos Scolari propone las hipermediaciones como un fenómeno emergente que tiene lugar con las nuevas formas de comunicación en la cultura del nuevo milenio. Se trata de una zona de hibridaciones por la que transitan prácticas, lenguajes, contenidos, interacciones, medios, socialidades y sensibilidades. Esta zona, pese a los riesgos que contiene dada la presencia explícita de los intereses del mercado del entretenimiento y la circulación de poderes hegemónicos a través de ésta, también potencializa lenguajes, saberes y procesos de creación.

Este escenario socio-técnico-cultural (Levy, 2007) en el que advienen sujetos y grupos, quienes tramitan su vida alrededor de experiencias comunicacionales, generalmente mediadas por las pantallas y las hiperconexiones, puede propiciar la producción de nuevos repertorios culturales que orienten el devenir de estos sujetos y, consigo, nuevas formas de ser y estar en el mundo. Prácticas que pueden tener lugar en las redes sociales, los canales de video, las *wikis*, los videojuegos, los hipertextos, los simuladores y los mundos virtuales, contienen una alta dosis de potencia, permiten proyectar mundos posibles y contribuyen a la creación de nuevos capitales culturales (Bourdieu, 2005) en los niños, niñas y jóvenes. Las hipermediaciones, además de convertirse en un fenómeno contemporáneo emergente, guardan en su modo de

funcionamiento importantes posibilidades para la pedagogía, especialmente en las nuevas formas de comprender el mundo por parte de sus usuarios, en los diversos recursos para problematizarlo, en los amplios mecanismos ofrecidos para el trabajo colaborativo, y en los diversos canales que están a disposición para favorecer la inteligencia colectiva.

En este nivel, los estudiantes y docentes convocados alrededor de una comunidad deliberativa y/o de indagación (Lipman, 1996) con la mediación pedagógica de las TIC, deben generar alternativas de comunicación que no sólo coloquen en juego la intertextualidad de diversos sistemas simbólicos, sino que contribuyan a la generación de condiciones para usar, apropiarse y actuar colectivamente en un entorno comunicativo que puede ser el aula presencial, el aula virtual o la ciudad. La comunicación en este nivel plantea el *hacer* como opción de creación. Sólo mediante la construcción de un ecosistema de comunicación y de deliberación permanente, será posible generar inteligencia colectiva e innovación.

Basados en esta consideración, dimensiones de la pragmática como las expresiones espontáneas, los estados de ánimo, las valoraciones y el despliegue del cuerpo, constituyen entre otras, el punto de partida para potenciar comunidades de indagación. De acuerdo con lo anterior, se puede señalar que las TIC como mediación para el aprendizaje de una lengua extranjera son un contexto de sentido que establece condiciones de diverso orden para garantizar aprendizajes. También es importante tener en cuenta que esas condiciones implican para el maestro trazar una línea entre el

presente y el futuro, en palabras de Zemelman (2008), supondría disponer al sujeto para que sea capaz de leer la realidad a partir de las diversas gramáticas del conocimiento que circulan en la escuela. De ahí en adelante, la mediación debe promover el pensar, el hacer y el comunicar lo que se va aprendiendo. Finalmente, conviene recordar que existen tres niveles contextuales de mediación (aula, lenguaje y comunicación estudiantes-maestro), los cuales resultan necesarios para comprender su complejidad en su carácter de potencia instituyente, especialmente frente al desafío de construir comunidades de deliberación y de indagación como opción para repensar la educación y sus dinámicas.

Generalmente, las formas de TIC en el marco de la mediación tienen que ver con el contexto, los dispositivos, los entornos y, en general, con las condiciones sobre las que se despliega el proceso de interacción entre estudiante y maestro, estudiante y estudiante, y estudiante y contenido. El diálogo y la interactividad corporizados por las mediaciones pedagógicas hacen que el estudiante sea protagonista de un modo particular en el espacio obtenido por la interacción entre la información/conocimiento y otros estudiantes, con el aprendizaje de una lengua extranjera, con los medios técnicos puestos a disposición, y con el profesor. Estos espacios y tiempos, introducidos en las lógicas de funcionamiento del medio comunicacional, establecen las funciones, condiciones y reglas para el aprendizaje de los estudiantes, al establecer *cómo, cuándo y dónde* éste puede dialogar y acceder a la información o guía para construir su saber en una lengua extranjera (Fainholc, 1999).

En términos del trabajo en el aula, una guía, una unidad didáctica, un taller, un hipertexto, una red social, una *wiki*, un entorno virtual, entre otras formas de comunicación en el aprendizaje de una lengua extranjera, deben generar este proceso de diálogo a través de sus propias lógicas textuales de funcionamiento. En la medida en que sea legible y permita transitar por sus nodos y enlaces, los usuarios lograrán identificar sus propios límites pero también las aperturas. Se trata de un texto escribible, al decir de Barthes, en el que los usuarios interactúen y enfrenten posibilidades de producción colectiva y colaborativa. La lectura de un texto (impreso, audiovisual, informático, etc.) debe suponer un movimiento especial de interacciones en su nivel morfológico (análisis estructural de las relaciones internas del texto) y en la interpretación semántica (exposición de sentidos y significados). De esta manera, será posible en la realidad la interacción pragmática.

Las TIC en la enseñanza del inglés en la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO son esencialmente objeto de mediación que apoya la autonomía del estudiante en su proceso de aprehensión de un nuevo idioma. Por su finalidad, las TIC son interactivas y por ello tienen el potencial de uso para responder diferenciadamente a los ritmos, estilos y singularidades de aprendizaje de los estudiantes, generando así autonomía del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este ejercicio permitió que los docentes diferenciaron las TIC como mediación pedagógica en los contextos de la virtualidad y la presencialidad. En cada una de ellas, el uso de *softwares* especializados que alimentan las aulas virtuales se ve reforzado

con videos explicativos del profesor, grabaciones en audio con ejercicios de refuerzo y asesorías asincrónicas por medio de *chat* y sincrónicas por intermedio de *video-chat* que han permitido implementar estrategias donde la interacción comunicativa entre docente y estudiante no se pierda; en los ejercicios presenciales (clases, tutorías), el maestro desarrolla y aplica una herramienta TIC como mediación en un proceso dinámico e interactivo de cada una de las habilidades lingüísticas; de esta forma, el estudiante se concentra en su aprendizaje y no en la experticia del manejo del aparato tecnológico.

1.3 El aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en el aprendizaje del inglés

Para el desarrollo pedagógico del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, son de gran importancia las interacciones que se logren establecer en el aula de clase entre el estudiante y con las personas que lo rodean, por lo cual se debe tomar en cuenta la influencia educativa que ejerce en él el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo desarrolla la interdependencia positiva, una interacción cara a cara entre los miembros del equipo, una valoración personal y un completo sentido de la responsabilidad. En el aprendizaje del inglés, el equipo de trabajo en el aprendizaje colaborativo debe ser heterogéneo, no solo en sus roles sociales sino en sus habilidades cognitivas y, sobre todo, en su nivel de comprensión del idioma inglés. Para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, resultan de gran relevancia las relaciones interpersonales que pueda

establecer el estudiante con su grupo de trabajo, por lo que se debe tener en cuenta la influencia educativa y pedagógica que ejerce en los estudiantes el aprendizaje colaborativo.

Slavin (1995) señala que los aprendizajes ocurren primero en un plano inter-psicológico (mediado por la influencia de los otros), y en un segundo plano de nivel intra-psicológico (mediado por la experiencia personal). Una vez que los aprendizajes han sido interiorizados debido a la influencia que otras personas ejercen, estos se convierten en relevantes y significativos. La enseñanza debe permitir a cada estudiante trabajar de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje, pero a la vez es importante la colaboración y el fomento del equipo de trabajo en el aula de clase. Slavin (1995) afirma que los estudiantes aprenden más, disfrutan su colegio, mejoran sus relaciones sociales, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando su dinámica de clase se centra en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individualizada y competitiva.

Dentro de las principales características del aprendizaje colaborativo están el sentido de la igualdad donde debe existir la equidad entre las responsabilidades grupales y los deberes individuales que desempeñan los miembros de un equipo, y un nivel de conexión, profundidad y solidaridad de las acciones comunicativas. La colaboración se genera cuando se promueve la concertación y la conciliación de ideas al interior del equipo, se favorece la rotación de responsabilidades y se delimita la división del trabajo entre los miembros del equipo. El aprendizaje colaborativo desarrolla la interdependencia positiva, es decir, el estudiante

logra reconocer en su compañero cualidades y fortalezas, las cuales llega a valorar y a tenerlas en cuenta en el desarrollo de las actividades, creando así una interdependencia de lo que el otro puede aportar, lo cual complementa lo que de manera individual concibe.

Del mismo modo, permite una valoración personal y un completo sentido de la responsabilidad, entre lo que se expresa y lo que se acepta como consenso del equipo. En el diseño de actividades al interior de la clase de inglés el docente debe tener en cuenta algunas estrategias como (Slavin, 1995): (i) Especificar los objetivos de aprendizaje. (ii) Decidir el tamaño del equipo de trabajo. (iii) Acondicionar el aula de clase a un ambiente de aprendizaje bilingüe. (iv) Asignar los roles. (v) Explicar el trabajo por desarrollar. (vi) Estructurar la meta grupal donde se incluya la necesidad de la interdependencia positiva. (vii) Explicar la rúbrica de evaluación tanto grupal como individual. (viii) Estructurar la cooperación intergrupo. (ix) Explicar los criterios de éxito académico. (x) Enunciar y especificar las normas de convivencia. (xi) Monitorear constantemente el comportamiento de los estudiantes. (xii) Generar asesoría y acompañamiento en el desarrollo de la tarea. (xiii) Intervenir para enseñar habilidades de cooperación. (xiv) Proporcionar un cierre a la actividad. (xv) Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los estudiantes. (xvi) Valorar el buen funcionamiento del grupo. (xvii) Enunciar la intencionalidad lingüística de la actividad.

2. Resultados y debate

2.1 Transformaciones pedagógicas surgidas en el desarrollo de la innovación

La innovación en el aprendizaje del inglés en la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO mantuvo una permanente cualificación con los maestros participantes, teniendo como referente principal la preocupación por los modos y ritmos de aprendizaje; por esto fundamentó la innovación en cinco pilares esenciales: fundamentación filosófica, fundamentación social, fundamentación pedagógica, fundamentación epistemológica y fundamentación psicológica (Escudro, 1992). En cada uno de estos pilares se quiso conceptualizar la transformación pedagógica que generó la innovación en el aprendizaje del inglés en la Vicerrectoría.

La fundamentación filosófica en el aprendizaje del inglés se propone entender el proceso de adquisición de una lengua extranjera en el ámbito educativo como un desarrollo de diversos aprendizajes significativos donde el estudiante es el eje de la transformación pedagógica. Esta característica propicia que la construcción de ambientes de aprendizaje bilingües se centre en los estudiantes, en sus gustos y habilidades tanto cognitivas como sociales, estrategia que replica en clases más apreciadas, más coherentes y pertinentes para los estudiantes.

Se entiende al estudiante y al profesor de inglés como actores sociales en permanente comunicación, quienes deben utilizar códigos lingüísticos acordados y concertados en una permanente significación de su realidad. El inglés entonces se convierte en un

código comunicativo que es necesario conocer y dominar, lo cual genera mayor curiosidad en los estudiantes hacia el aprendizaje de nuevas palabras que les permitan desenvolverse más coherentemente en los ambientes de aprendizaje.

Esta estrategia desmitifica el paradigma de enseñanza del inglés, donde la inseguridad y el miedo a ser corregido en público desaparece, y a cambio los actores logran entender los procesos de aprendizaje del inglés como una herramienta esencial en el desarrollo globalizante de su propia educación.

Para Escudero (1992), la fundamentación sociopolítica considera que el aprendizaje de una lengua extranjera en un ambiente educativo es un proceso de bien común, para lo cual todos los actores educativos deben tener acceso equitativo. A pesar de la preocupación de la sociedad, el Estado, las políticas educativas, los maestros y las instituciones por la importancia y necesidad de aprender una nueva lengua, los estudiantes no manifiestan una necesidad marcada por el aprendizaje de esta área de conocimiento.

Esta fundamentación se concentra en el desarrollo de valores sociales democráticos y participativos, es decir, el aprendizaje del inglés es una herramienta de comunicación global que permite el conocimiento y divulgación de nuestra cultura, valores y realidad a otras sociedades. Para el maestro de inglés, su estudiante es un actor social y político y por eso las estrategias metodológicas deben propender al desarrollo de valores sociales y ciudadanos, que se evidencian en los ambientes de aprendizaje bilingüe que escenifican el trabajo colaborativo.

Dentro de la fundamentación epistemológica, se instaura la necesidad

de una revolución cognitiva y pedagógica en el concepto de la adquisición del inglés como lengua extranjera, se propende a romper el paradigma de enseñanza del inglés e instaurar el aprendizaje del inglés. Se convierte en esencial volver al estudio del aprendizaje humano y sobre todo a las teorías de cómo aprenden los seres humanos. La fundamentación psicológica entiende que los estudiantes de inglés aprenden en red, por lo tanto su aprendizaje debe ser dinámico y permitir el aprendizaje por ensayo y error.

Finalmente, se plantea que la fundamentación pedagógica debe implementar una ruta didáctica en el aprendizaje del inglés basada en una concepción de la teoría del lenguaje, donde se establece el enfoque comunicativo como eje del proceso de aprendizaje y donde el aprendizaje colaborativo, el uso pedagógico de las TIC, el juego de roles y el aprendizaje basado en proyectos como oportunidad de aprendizaje, se convierten en elementos esenciales de los ecosistemas bilingües de aprendizaje.

2.2 La innovación en el aprendizaje del inglés mediante ecosistemas bilingües de aprendizaje y la pedagogía praxeológica

De acuerdo con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2009), un ambiente de aprendizaje se define como una comunidad de aprendizaje, cuidadosamente planificada donde el papel del maestro es decisivo para que ocurran las interacciones entre los estudiantes, con los materiales y con las personas de su entorno, dentro de un sistema dinámico, democrático y humano, a partir de la cual

cada elemento constituyente de este sistema es un participante activo que se nutre de esa relación. Por tal razón, la innovación quiso ir un poco más allá de esta definición e instauró la de ecosistema de aprendizaje, entendiendo este a grandes rasgos como el sistema dinámico de interacción entre saberes del maestro, el estudiante y la sociedad, así como la interacción y puesta en práctica dentro de ejercicios democráticos y sociales de los aprendizajes aprehendidos en el aula de clase.

Siguiendo a Loughlin y Suina (2002), podemos definir un ecosistema de aprendizaje como un lugar o espacio donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre. En este espacio el participante actúa, usa sus capacidades, crea o utiliza herramientas y artefactos para obtener información con el fin de construir su aprendizaje y usarlo flexiblemente en su ejercicio social y democrático. Los ecosistemas de aprendizaje son una respuesta espacio – temporal para la organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se hace necesario generar situaciones educativas cuyo centro sean los y las estudiantes, ya que la forma como se organice el espacio va a propiciar la relación de sus diversos componentes. Pero el ecosistema de aprendizaje es mucho más que la relación temporal del espacio del aprendizaje, es la construcción de mundos posibles, de la extrapolación de mis saberes hacia el cambio social, el desarrollo humano y la innovación social.

El diseñador de ecosistemas de aprendizaje debe contar con actitudes que enmarquen la esencia del trabajo, ya que a partir de allí se reflejan sus características. Las actitudes importantes para el éxito de esta creación

se refieren a la responsabilidad, la empatía, el compromiso, la innovación y la mediación. La responsabilidad hace alusión al compromiso que adopta el profesor, teniendo en cuenta que debe permanecer en constante actualización de su saber y su disciplina. Díaz y Hernández (1998) expresan que el maestro es quien planea, dinamiza, propone, diseña mentalmente y pone en práctica todas las acciones para orientar a los participantes del proceso.

Otra de las actitudes tiene que ver con la empatía, entendida como esa capacidad de ver el panorama desde la perspectiva del otro, en este caso, desde la del alumno. Según Díaz y Hernández (1998), la empatía en el aula permite darle espacio a las emociones y a los sentimientos en el aula de clase, además de fomentar una apertura y un clima donde el alumno se sienta seguro de expresarse sin miedo a ser juzgado. Ahora bien, el ecosistema de aprendizaje es un espacio (físico y virtual) que propende por el óptimo desarrollo emocional y socioafectivo de sus participantes, ayudando a reconocer en y por ellos sus emociones desde la perspectiva intra e interpersonal para propiciar una nueva forma creativa de comunicarse asertivamente con el mundo y resolver las vicisitudes que en él se presenten.

Finalmente, se requiere un docente mediador que fomente la interacción entre alumnos para el logro de aprendizajes significativos. En esta mediación se da lugar a la intencionalidad, la trascendencia, la reciprocidad y la significación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Un ecosistema de aprendizaje en el área de inglés como lengua extranjera debe permitirle al estudiante un buen proceso de aprendizaje en

el cual se exploren todas sus potencialidades y al maestro la oportunidad de conocer a cada uno de sus estudiantes en sus fortalezas y debilidades, pues de esta manera propicia actividades que fortalezcan pero también que mejoren aspectos para lograr los objetivos.

Estos ecosistemas deben ser espacios que le brinden al alumno la oportunidad de interactuar, interpretar, observar y desarrollar habilidades específicas y generales, además de generarle la opción de captar la intencionalidad de aprendizaje, pedagógica y lingüística de la clase (Juliao, 2014). La estructura y organización de un ecosistema bilingüe de aprendizaje, no depende solo del espacio, también requiere de estrategias didácticas que motiven al estudiante a desarrollar un trabajo colaborativo y cooperativo.

Según lo enunciado por De Pablo (1999), el ecosistema es la organización del espacio y distribución de los recursos didácticos, la interacción social y la administración del tiempo y el espacio. "Se trataría de proyectar lugares donde reír, amarse, jugar, encontrarse, perderse, vivir... Un lugar en donde cada niño, cada niña y cada joven, encuentren su espacio de vida" (De Pablo, 1999, p.8).

De la misma manera, este autor expresa cómo el ecosistema debe ser una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, pues permite interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos y de habilidades sociales, el autocontrol, la iniciativa, además de que se potencian el lenguaje y el pensamiento, y se da el aprendizaje.

Según Duarte (1996), podemos entender que el ecosistema de aprendizaje es

un escenario donde existe y se posibilita el desarrollo de condiciones de aprendizaje, así como contempla las condiciones para la implementación del currículo, las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, expresa las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas permiten múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (Duarte, 1996, p. 6)

Para Duarte (1996) pensar en un ecosistema de aprendizaje significa tener en cuenta la organización y disposición espacial del aula, las pautas de comportamiento, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos y entre ellas mismas, los roles y las actividades a realizar. Según Loughlin y Suina (2002), el ecosistema de aprendizaje se refiere a cómo los profesores piensan y logran tomar decisiones en torno a la utilización del espacio y a la disposición de los recursos, es decir, su correcta utilización en torno a la creación de actividades de interacción que permitan el aprendizaje.

3. Conclusiones

3.1 Transformaciones didácticas surgidas en el desarrollo de la innovación en el aprendizaje del inglés en la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO

Se da un mayor número de clases de inglés desarrolladas a partir de

ecosistemas bilingües de aprendizaje que mejoran el ejercicio comunicativo en inglés durante el desarrollo de las clases y/o tutorías. En las clases y/o tutorías se intensificó el trabajo colaborativo constante y efectivo. Al mismo tiempo, se incrementó el uso pedagógico de las TIC al interior de las clases de inglés en el ejercicio de las tutorías virtuales y presenciales por parte de los estudiantes y docentes.

La implementación de rúbricas de evaluación desde un enfoque de ludificación³, permitió trasponer conceptos de los juegos como elementos lúdicos en el aula de clase e incrementó la participación y el interés. Estos ejercicios llevaron a que en pruebas piloto y simulacros de pruebas de características y estándares internacionales se obtuviera una mejora sustancial en la medición de las habilidades lingüísticas en comparación con grupos de estudiantes que no fueron beneficiarios de la innovación. En dichas pruebas se evidenció una mayor fluidez en la verbalización con uso de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, y en las pruebas escritas se evidenció pertinencia, pertenencia y coherencia de las competencias comunicativas por tratar en los procesos de aprendizaje del inglés.

El desarrollo de la innovación permitió que la unidad de transversales (CEPLEC – Inglés) de la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO llevara a cabo una investigación educativa que fundamente las bases para la gestión óptima de ecosistemas bilingües de aprendizaje en la Vicerrectoría. Esta innovación contó con grandes logros, entre ellos: la utilización de las aulas de clase como escenarios vivos de aprendizaje; clases desarrolladas dentro de ecosistemas bilingües

reales de aprendizaje en las cuales el uso del idioma inglés se convirtió en una herramienta de comunicación eficaz y pertinente; uso pedagógico de las TIC por medio de las cuales los estudiantes gozaron de usar la tecnología propia de su era digital al tiempo que aprendían de manera práctica a comunicarse en una lengua extranjera; la utilización del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica que les demostró a los estudiantes que pertenecen a una sociedad en la cual necesitan de los demás y la sociedad los necesita a ellos, no solo frente al aprendizaje sino también en escenarios y contextos reales; ejercicios de aprendizaje del inglés en contextos reales apoyados con maestros nativos (Norteamericanos) que simulaban situaciones y eventos propios de la cultura de lengua inglesa y, finalmente, un equipo de maestros de la unidad de Inglés comprometidos socialmente con el ejercicio responsable de su quehacer y con las necesidades e intereses de sus estudiantes.

La innovación permitió generar un proyecto de investigación que se preocupa por la forma adecuada de cómo deben aprender una lengua extranjera los estudiantes de la Vicerrectoría Regional Llanos de UNIMINUTO, y encauzada a generar estrategias reales y eficaces que mejoren el aprendizaje de un idioma extranjero mediante la construcción y gestión de ecosistemas de aprendizaje bilingües desde el enfoque de la pedagogía praxeológica.

Notas

- 1 Al hablar de máquina no buscamos el concepto automatizado del cerebro sino que se busca crear una analogía del

funcionamiento del cerebro como un sistema de sistemas integrados que permite un perfecto funcionamiento y desarrollo de capacidades. Según Danuil Wolpert (2012), los humanos tenemos cerebro exclusivamente para producir movimientos adaptativos y complejos. Estos movimientos en el aprendizaje de una lengua extranjera tienen que ver con el habla, los gestos, la escritura, el lenguaje de señas, etc. Esta analogía no pretende comparar el cerebro con una máquina; al contrario, lo que busca es desmitificar que el cerebro funciona como tal, pues siguiendo a Wolpert en la actualidad no existe máquina ni robótica avanzada que puedan emular los movimientos adaptativos y complejos que puede desarrollar un cerebro humano.

- 2 Este es un suceso que Jenkins (2006) analiza a propósito de sagas como Harry Potter, Matrix y las terrealidades de la televisión, también conocidos como *realities*.
- 3 El término original del inglés es *gamification*, estrategia que busca incorporar elementos del juego en espacios no lúdicos. En ese sentido las rúbricas de evaluación se manejaron por niveles y contenían insignias, niveles y red social que controlaba y evidenciaba el avance.

Bibliografía

- Amador, J. C. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. *Revista Signo y Pensamiento*, N° 57. Pontificia Universidad Javeriana.
- Barbero, J. M. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- De Pablo, P. y Trueba, B. (1999). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Barcelona: Editorial Praxis, S.A.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw – Hill.
- Duarte, J. (1996). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Barcelona.
- Escudero, J.M. (1992). *La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Juliao, C. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá. UNIMINUTO.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, U. Autónoma Metropolitana.
- Lipman, P. (1996). The missing voice of culturally relevant teachers in school restructuring. *The Urban Review*, 28, pp. 41-62.
- Loughlin, E. C. Y Suina, H. J. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Men (2009). *Lineamientos Curriculares para la enseñanza de un idioma extranjero*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Men (1999). *Lineamientos Curriculares para la enseñanza de un idioma extranjero*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Puente, A. (2003). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Rodríguez Díez, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del Francés lengua extranjera (Fle). Current Trends In The Foreign Languages Learning-Acquisition: The French Foreign Language Didactics. *Foro de Educación*, N° 12, pp. 233-253.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Vázquez Marruecos, J. L. y Hueso Villegas, M. D. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 53-62.
- Wright, T. (1990). Understanding Classroom Role Relationships. En *Second Language Teacher Education*, eds. Jack C. Richards y David Nunan, pp. 82-97. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zemelman, H. (2008). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Buenos Aires. Anthropos.