

ANDRAGOGÍA EN L2

Andragogía en L2 a 'Mujeres para la vida' de IDIPRON



Ruby Lizeth Pérez Garzón

Sandra Maricela Páez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés

Bogotá, 2016

ANDRAGOGÍA EN L2

Andragogía en L2 a 'Mujeres para la vida' de IDIPRON

Ruby Lizeth Pérez Garzón

Sandra Maricela Páez

Informe de Pasantías de Intervención

Nancy Gómez Bonilla

Tutora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés

Bogotá, Colombia 2016

ANDRAGOGÍA EN L2

Nota de Aceptación

Tutora de Pasantías

Nancy Gómez Bonilla

Evaluador

Gladys López

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Acuerdo 19 de 1998 Consejo Superior Universitario.

Artículo 177. “La universidad Francisco José de Caldas no será responsable por las ideas expuestas en este trabajo”

Resumen

Este informe es el resultado de la realización de pasantías de intervención como modalidad de grado para la obtención del título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Las pasantías se enfocaron la enseñanza de inglés como lengua extranjera (L2) a mujeres adultas en condición de vulnerabilidad dentro del proyecto educativo del programa Mujeres para la Vida de IDIPRON. Las mujeres contribuyeron con opiniones, experiencias y productos acerca de sus vivencias con el idioma inglés a lo largo de sus vidas. Las docentes respaldaron, acompañaron y guiaron el desarrollo andragógico de las estudiantes mediante el aprender haciendo, lo cual les permitió explorar y construir su propio aprendizaje experiencial.

La metodología de enseñanza partió de la aplicación del reciclaje de materiales sólidos como medio para el “aprender haciendo” y generar experiencias de aprendizaje del idioma inglés de forma teórico- práctica. Los datos obtenidos son resultado de los productos realizados por las estudiantes, las bitácoras de las docentes y cuestionarios aplicados. La información recolectada sugiere que el “aprendizaje experiencial” y “el aprender haciendo” son métodos válidos para la enseñanza de una lengua extranjera a población adulta debido a su complementariedad.

Palabras claves: andragogía, aprendizaje experiencial, aprender haciendo.

Abstract

This research is the result of an internship process to obtain the degree of Bachelor for Teaching English as a Foreign Language at Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

This internship was focus on Teaching English as Foreign language to adult women in vulnerable conditions inside the educational project “Mujeres para la Vida” by IDIPRON. Women contributed with opinions, experiences and products about their life lessons with English language along their lives. Practitioner teachers supported, accompanied and guided the andragogy development of students by learning-doing which let them to explore and built their own experiential learning.

The teaching methodology started from the application of recycling solid material as a means to learn by doing in order to generate learning experiences of English in a theoretical-practical way. The data obtained is the result of products make by students, teachers’ logs and questionnaires. The collected data suggest that learning by doing and experiential learning are valid methods for teaching a foreign language to adult people due to their complementarity

Key words: Andragogy, Experiential Learning, Learning by Doing.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	11
JUSTIFICACIÓN	13
OBJETIVOS	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos	15
CAPÍTULO I	16
MARCO TEÓRICO	16
Marco Institucional IDIPRON	16
Recorrido Histórico a IDIPRON	18
Programa Mujeres para la Vida	22
Contexto Normativo	22
Estándares de Lengua extranjera (Inglés) en la educación no formal	28
EDUCACIÓN PARA ADULTOS	30
Andragogía	30
Aprendizaje experiencial	34
Hacer para aprender	42
CAPÍTULO II	45
DISEÑO INSTRUCCIONAL	45
Contextualización	45
Programa Basura Cero	47
Mecanismos y parámetros de Evaluación	48

ANDRAGOGÍA EN L2

	8
Seguimientos Administrativos del Proyecto Educativo 'Mujeres para la Vida'	48
Cronograma de Actividades	49
CAPÍTULO III	51
APORTES	51
Factores condicionantes de vulnerabilidad educativa en población adulta	51
Camino hacia la resiliencia en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde la Vulnerabilidad	57
El analfabetismo en L2 visto desde la vulnerabilidad educativa	62
La resiliencia en el aprendizaje de inglés como factor protector de la vulnerabilidad educativa	67
CONCLUSIONES	73
REFERENCIAS	76
ANEXOS	79
NOTA AL PIE	86

Lista de Tablas

Ilustración 1. Ciclo de Kolb (1984) del Aprendizaje Experiencial.....	37
Ilustración 2. Estilos de Aprendizaje del Ciclo de Aprendizaje Experiencia de Kolb (1984).....	38
Ilustración 3. Ejemplo de Estudiante Resiliente.	67
Ilustración 4. Docente como Forjador de Resiliencia.....	71

Lista de Anexos

Anexo 1: Diario Parcelador	79
Anexo 2: Planeador.....	80
Anexo 3: Plan de Estudios	81
Anexo 4: Cronograma de Actividades.....	82
Anexo 5: Programa Basura Cero	83
Anexo 6: Evidencias	84

Lista de Abreviaturas

ELT	Experiential Learning Theory
IDIPRON	Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud
L2	Segunda Lengua o Lengua Extranjera
PE	Proyecto Educativo 'Mujeres para la Vida'
PNB	Programa Nacional de Bilingüismo
SDIS	Secretaria de Integración Social

Introducción

La propuesta de pasantías de intervención para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a mujeres adultas en proceso de validación de sus estudios de primaria y secundaria, nace de una convocatoria realizada por el proyecto curricular de Licenciatura Básica con Énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en convenio con el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON) en el año 2013 y 2014.

El Instituto Distrital para la Niñez y la Juventud enmarca el proyecto educativo nombrado Mujeres para la Vida dentro de la educación no formal. Tal proyecto es ofertado a mujeres adultas consideradas población en condición de vulnerabilidad y es conducente a la validación de sus estudios primarios y secundarios.

Para desarrollar sus programas, actualmente, el IDIPRON cuenta con varias sedes llamadas UPI (Unidades de Protección Integral) distribuidas en la ciudad y municipios aledaños. Actualmente, se conocen las siguientes UPI: Bosa, la 32, Perdomo, la Vega, San Francisco, de la Florida, la Favorita, Santa Lucía, la Arcadia, la 27 y Santa Lucía. El desarrollo de las pasantías al cual corresponde este informe se dio en la UPI la 32 ubicada en la Cra. 32 No. 14-05 localizada en la ciudad de Bogotá D.C.

El mencionado proyecto educativo persigue entre otros aspectos generar acceso al conocimiento de mujeres, que han sufrido la vulneración de su derecho a la educación por diversas circunstancias y por ende inequidad en el acceso a oportunidades u otros derechos.

La realización de pasantías de intervención conducentes a fortalecer el proceso educativo de esta población en la enseñanza de lengua extranjera inglés, implica la alfabetización inicial en el idioma desde la contemplación de las características de la población en específico, en todos los niveles de educación por ciclos ofertados por el instituto tanto en primaria como secundaria.

El presente informe de pasantías revela el proceso de intervención de enseñanza-aprendizaje que se realizó con la población adulta perteneciente al proyecto educativo Mujeres para la Vida. Consta de tres capítulos generales: Marco Teórico, Diseño Instruccional y Aportes.

El primer capítulo contempla aspectos relevantes en relación al IDIPRON, contexto normativo referente al derecho a la educación y el soporte teórico de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera a población adulta. El segundo capítulo, por su parte, evidencia los parámetros metodológicos desarrollados dentro de las pasantías de intervención en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por último, el tercer capítulo contiene los aportes emergentes de las intervenciones andragógicas realizadas con las beneficiarias del programa educativo Mujeres para la Vida.

De este último capítulo, se desprenden tres análisis que contemplan las características de las pasantías en cuestión. Seguidamente, se podrán consultar las conclusiones que surgieron de la puesta en marcha de las pasantías.

Justificación

Los sectores más vulnerables de la sociedad requieren títulos de educación primaria o secundaria para acceder al campo laboral, por lo que acceden a instituciones de validación. El requerimiento día a día de gente que cuente con un mínimo de preparación académica es un factor determinante en la vinculación de población adulta al sector laboral.

Cuando la población en edad adulta retoma sus estudios primarios o secundarios en respuesta a satisfacer requerimientos sociales y mejorar sus condiciones de vida, ingresa también a un proceso de reconstitución de derechos –como el derecho a la educación- a los que por diversos motivos en su niñez, juventud e incluso adultez ha estado distanciada, por no decir, excluida.

Al hacerse reconocimiento de la educación para adultos como un factor importante de desarrollo social personal y familiar, que contribuye a bajar los índices de analfabetismo, se propende por una sociedad más educada y mano de obra mejor preparada. Sin embargo, el aprendizaje en edad adulta es lento comparado con el avance y desarrollo social en aspectos como la tecnología y el aprendizaje de una lengua extranjera, por ello la educación para adultos no sale de esquemas básicos de enseñanza y por tanto su aplicación está condicionada a desempeños laborales tendientes a la obtención de un salario mínimo vital. A esto se suma, que la educación debe responder al tipo de población al que se enfoca y esto en muchos casos se pasa por alto.

Al estar rodeados de numerosos modelos de enseñanza-aprendizaje diseñados para niños y adolescentes se hace más cómodo aplicarlos a la población adulta que valerse de esquemas particulares para este tipo población o crear nuevos modelos para una población a la que se cree se le pasado la hora. Es por ello, que es más sonoro el término Pedagogía que Andragogía que refiere directamente a la educación para población adulta.

Se hace necesario, entonces, intentar conocer las exigencias, expectativas e implicaciones de aprendizaje que la población en edad adulta posee en cuanto al inglés como lengua extranjera, dejando en evidencia las condiciones educativas que han vivido y las acciones que en materia de enseñanza de este idioma deben ser tenidas en cuenta a fin de responder a sus necesidades y requerimientos.

La importancia e impacto de este proyecto de pasantía reside en tres aspectos fundamentales que se relacionan entre sí: andragogía, aprendizaje experiencial y aprender haciendo. Asimismo, pone en evidencia el contexto educativo - educación no formal-, la vulnerabilidad social y educativa y el analfabetismo que la población adulta participante del proyecto educativo Mujeres para la Vida de IDIPRON enfrenta y ha enfrentado a lo largo de su vida.

Objetivos

Objetivo General

Implementar la Andragogía en L2 a mujeres vulnerables en el marco del programa 'Mujeres para la Vida' de IDIPRON para analizar la vulnerabilidad educativa presente en la educación no formal.

Objetivos Específicos

Evidenciar el proceso de aprendizaje experiencial en L2 mediante la aplicación del programa Basura Cero.

Analizar los factores asociados a la vulnerabilidad educativa en L2.

Capítulo I

Marco Teórico

Marco Institucional IDIPRON

El Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), es una Entidad de naturaleza pública descentralizada, con personería jurídica y autonomía administrativa, creada mediante el Acuerdo No. 80 de 1967 del Concejo de Bogotá y que funciona desde 1970. Con la expedición del Acuerdo 257 de 2006 sobre reforma administrativa, el IDIPRON conforma junto con la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), el Sector de Integración Social del Distrito Capital.

La misión del instituto parte de la implementación de un proyecto pedagógico de inclusión social, garantizando el goce efectivo de los derechos de la población vulnerable con dignidad humana, respeto por la pluralidad, diversidad y libertad, en un marco de progresividad priorizando las acciones de política pública en aquellos en alto grado de vulnerabilidad social.

Para el 2016, el instituto se plantea como meta haber realizado el tránsito de la acción centrada en el objeto destinatario, beneficiario, asistido, usuario o cliente; a un quehacer, que desde el respeto y la libertad promueva la autonomía personal y su papel activo; desarrollando la acción de política pública desde el goce efectivo de los derechos.

Los objetivos organizacionales del IDIPRON responden a su función misional y a los objetivos estratégicos planteados por la administración vigente, en este caso el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.

Al objetivo organizacional de IDIPRON que propone “Recuperar para la sociedad al niño/a y joven en situación de vida en calle, alta vulnerabilidad y abandono” se encuentran ligados los siguientes objetivos estratégicos del plan de desarrollo:

- Garantizar, prevenir y restablecer los derechos vulnerados de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y madres cabeza de hogar.
- Trascender los procesos de resocialización y brindar la oportunidad de construir con los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y madres cabeza de hogar; habilidades para la vida, otras relaciones básicas de convivencia con ellos mismos, su familia, su entorno y su comunidad.
- Desarrollar competencias en los jóvenes y adultos (madres cabeza de hogar) vinculados al IDIPRON, mediante la formación para el trabajo y el desarrollo humano; orientado a la generación de ingresos, coherentes con las nuevas dinámicas que desde la Bogotá Humana la ciudad construya y los retos de las nuevas ciudadanías

Recorrido Histórico a IDIPRON

Al ser el IDIPRON la entidad pública que asumió la misión de velar por la restitución de derechos de la población en condiciones de vulnerabilidad y gestionar programas que pusieran de manifiesto su lucha en contra de la discriminación y segregación, es oportuno hacer un recorrido a su historia e informar como el proyecto Mujeres para la Vida, aunque poco reconocido ha cobrado fuerza en la atención educativa y productiva a madres cabeza de hogar, población vulnerable con bajos niveles académicos.

Cuando en los años 30s se empieza a hablar de la función pública, el Estado lidera asuntos de asistencia social independientemente de las instituciones eclesíásticas (Pérez Martínez, Varila Cajamarca, & Torres Cendales, 2012) . Los pobres, entonces, son reconocidos como poblaciones tradicionalmente excluidas y hacen parte de los procesos de modernización a través de políticas incluyentes. A través del Decreto 67 de 1930, la Administración Distrital de aquel entonces asume la responsabilidad de la niñez en condiciones de desamparo, especialmente sobre quienes se tomaron las calles y poco a poco acrecentaban la indigencia.

Paulatinamente, tanto el gobierno Distrital como Nacional generan normativas que permiten la creación de instituciones públicas para atender la población desamparada, especialmente la niñez, que ejercía labores como la mendicidad como se evidencia en la Ley Orgánica de la Defensa del Niño (Ley 83 de 1946). Sin embargo, esta ley no tuvo grandes repercusiones en la problemática de la población objetivo pues esta parecía empeorar. “Sin duda,

los propósitos, las intenciones y responsabilidades de esta Ley sobrepasaban las posibilidades del Estado y la sociedad de 1946.” (Pérez Martínez et al, 2012, p. 17)

Hacia 1963, nuevamente el Estado reconociendo la agudización del problema expide el Decreto 717, creando la ‘Comisión de Protección al Menor’ instancia que coordina esfuerzos interministeriales para combatir la mendicidad e indigencia de forma más evidente y con un manejo de recursos más efectivo. Nuevamente, en 1970, bajo el Decreto 1136¹, el Gobierno Nacional trataba la mendicidad como algo a esconder, por lo que se combatía en términos de vigilancia, reclusión e incluso castigo hacia quienes la ejercían.

Es allí cuando aparece en escena el personaje más representativo de IDIPRON -su creador y desarrollador - el Padre Javier de Nicoló², cura italiano, comprometido a trabajar por casi 60 años en pro de la niñez y la juventud en calle, y población vulnerable. Quien gracias a su compromiso llevo a IDIPRON a ser el único instituto de orden público en alcanzar más de 45 años de historia³.

Aprovechando las lagunas jurídicas y encaminando sus esfuerzos sobre el “gaminismo” el Padre Javier de Nicoló, rompió con el tratamiento que se tenía hacia la población callejera al ser estigmatizada y excluida aplicando enfoques pedagógicos -en contraste con los represivos que se venían implantando desde 1970, con la puesta en marcha del Decreto 1136 - sobre este tipo de población.

El caso del IDIPRON parece único en la administración pública de Colombia, pues la entidad se creó bajo la orientación que el clérigo tenía sobre el habitante de la calle y las características que según él debía asumir la política pública de Bogotá con respecto a su atención, cuidado, bienestar e integración social. (Pérez Martínez et al, 2012, p.21)

Ya hacia 1986, con la resolución 20 de ese mismo año, se determinó el Estatuto Orgánico para el Instituto definiendo sus funciones, objetivos, recursos y su carácter como entidad de naturaleza pública descentralizada de orden Distrital. Años más adelante, se hace evidente que “la situación de los jóvenes en la ciudad ha empeorado en las últimas dos décadas, producto del aumento de la pobreza, la miseria, el desplazamiento y el desempleo.” (Pérez Martínez et al, 2012, p. 40)

Por lo tanto, en los años 90's los gobiernos distritales en su afán por hacer mérito en la ayuda y atención a las poblaciones más vulnerables, crean programas sociales y delimitan las funciones de las instituciones a tratar estas poblaciones. En este proceso, IDIPRON sufre su primera reestructuración gracias a la expedición del acuerdo 13 de 1995 y decreto distrital 897 del mismo año 1995.

Con la Resolución 01 de 2001⁴, nuevamente se empieza un proceso de reestructuración del Instituto desde su funcionalidad, el cual permanece aún vigente. La tercera y última reestructuración, se da tras la renuncia del Padre Javier de Nicoló en el año 2008⁵, quedando el Instituto en cabeza del padre Luis Fernando Velandia Urrego - también parte de la comunidad

Salesiana - desde el año. Fue entonces, cuando se expidió el acuerdo 002 de 2009⁶ cuyo artículo segundo⁷ expresa

IDIPRON es una entidad que atiende a los niños, niñas, madres cabezas de familia, jóvenes y pandilleros que habitan en las calles en condiciones de abandono e indigencia, es decir en alto grado de vulnerabilidad social, promoviendo la formación integral del niño o niña y del joven habitante de calle, es decir, su desarrollo físico, social y espiritual para que, en el marco de un profundo respeto por su libertad e individualidad, logre avanzar gradualmente e integrarse a la sociedad, al trabajo y mantenerse como ciudadano de bien. Igualmente IDIPRON ejecuta proyectos que permiten la inserción laboral de los jóvenes habitantes de calle y pandilleros, y desarrolla acciones preventivas de la problemática callejera que afecta a la población en situación de vulnerabilidad.

Como ha podido notarse el Instituto ha sufrido procesos de reestructuración que han dependido de aspectos jurídicos principalmente. Sin embargo, estos no han impedido que continúe su labor de atención y servicio a las poblaciones menos favorecidas a nivel distrital y se consideren en riesgo o en condición de vulnerabilidad: niños, niñas, adolescentes, jóvenes y madres cabeza de hogar. Es por ello, que al ser parte del sector de integración social del distrito, el Instituto valida y al mismo tiempo aplica las políticas públicas que sobre este aspecto se generan, un ejemplo de ello es la creación del Programa Mujeres para la Vida.

Programa Mujeres para la Vida.

Tras el reconocimiento de las madres cabeza de hogar como población vulnerable en el 2009, IDIPRON crea el “Proyecto Madres”⁸ que luego pasa a ser el programa “Mujeres para la Vida”. Este último, como se conoce actualmente, se divide en dos proyectos: el Educativo y el Productivo. El Proyecto Educativo (PE) concierne a la oferta académica de alfabetización y educación no formal y el productivo a la oferta de cursos de marroquinería, confección y belleza. Ambos proyectos ofertados de forma gratuita a mujeres adultas en condiciones de vulnerabilidad social y educativa.

El PE al ser un proyecto de índole social busca: lograr procesos de dignificación desde el re-establecimiento del derecho a la educación en mujeres de edad adulta que han sufrido o están sufriendo vulnerabilidad en este derecho; cubrir necesidades educativas de la población adulta y; disminuir las condiciones de desigualdad, discriminación y segregación que han sufrido las mujeres al no acceder oportunamente al servicio educativo o lograr culminar su formación académica básica y media, lo cual les ha impedido mejorar su calidad de vida. (Beltrán, 2013)

Contexto Normativo.

La fundamentación legal del derecho a la educación consignada en la Constitución Política de Colombia de 1991 y La ley general de Educación de 1994 en la que este derecho se reglamenta, son las principales fuentes a remitirse dado su carácter nacional en tanto responden a un “Estado Social de Derecho”. La educación es un derecho de la persona y un servicio público

que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.⁹

Desde proyecto educativo se busca la reivindicación del Estado con el derecho a la educación que todo nacional posee, en tanto a las beneficiarias del proyecto, este derecho les ha sido negado a lo largo de sus vidas, y es en la edad adulta que encuentran las posibilidades de acceder a él. En pro del cumplimiento del derecho a la educación, el proyecto adecua sus esfuerzos pedagógicos a las disposiciones en el campo educativo presentes en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en lo referente al tipo de educación más adecuado para el tipo de población que se atiende. De acuerdo a esta Ley, se estructura la propuesta metodológica del Proyecto Educativo del programa Mujeres para la Vida de IDIPRON.

Posterior a la Ley 115, surgen los Decretos 1860 de 1994, 114 de 1996, 3011 de 1999 y la Directiva Ministerial No. 14 de Julio 2004. Todos tendientes a establecer las normas que complementan aspectos de la Ley General de Educación en relación a la educación no formal, educación para adultos y alfabetización. En términos generales, el Decreto 114 reglamenta la educación no formal y el Decreto 3011 la educación para adultos; además la Directiva Ministerial refiere los lineamientos orientadores de la política nacional para la atención a jóvenes y adultos iletrados.

Las características de la educación impartida en IDIPRON responden a la definición de educación no formal en tanto "es la que se ofrece para complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin ejecución al sistema de niveles

y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley."¹⁰ Así mismo, la educación no formal¹¹ implica el ofrecimiento de programas académicos con materias conducentes a la validación de nivel y grados propios de la educación formal.

La educación no formal se caracteriza en primera instancia por la atención a la población adulta¹². Por lo tanto, se hace necesario aclarar a que refiere la educación para adultos y cuáles son sus objetivos: la educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.¹³

El Estado es el garante de facilitar las condiciones y promover este tipo de educación. De la misma manera, dar cumplimiento a los objetivos de la educación para adultos: adquirir y actualizar la formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos, erradicar el analfabetismo, actualizar los conocimientos según el nivel de educación y; desarrollar la capacidad de participación en la vida, económica, política, social, cultural y comunitaria de la población adulta¹⁴.

En el Decreto 3011, se define la educación para adultos como el conjunto de procesos y acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas razones no fueron participes integralmente de la educación formal en las edades aceptadas o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales¹⁵.

Adicionalmente, indica los programas que son ofrecidos en pro de la atención educativa de jóvenes y adultos: alfabetización, educación básica, educación media, educación no formal y educación informal.

Seguidamente, los principios fundamentales de la educación para adultos son los siguientes: desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación. En ellos se considera al joven y al adulto como ser en constante evolución y perfeccionamiento, con capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, y con aspiraciones de mejorar su calidad de vida. Consecuentemente, se reconocen y validan los conocimientos, saberes, habilidades, prácticas y experiencias del joven y/o adulto para ser tenidos en cuenta dentro de su proceso formativo. Ello con miras a incluir dentro de sus procesos educativos aspectos de su entorno laboral y socio-cultural y, desarrollar acciones que les permitan ser transformadores de sus realidades.

Desde la Directiva Ministerial No. 14 de 2004, se establecen algunos lineamientos¹⁶ orientadores para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos, a fin de reducir las tasas de analfabetismo en el país desde la atención educativa a poblaciones a las que se les deben buscar mecanismos para su superación, partiendo por brindarles un servicio educativo pertinente con políticas específicas que permitan su acceso y permanencia en el sistema y que conlleven a vincularlas a un crecimiento económico sostenible para mejorar su calidad de vida (Colombia Aprende, 2014).

De forma complementaria, los Lineamientos de Política Pública para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) en la atención educativa: garantizan el derecho a la educación; definen la vulnerabilidad, las condiciones que la propician y los principios para superarla; plantean los parámetros de articulación institucionales y; definen los lineamientos de atención educativa para las poblaciones vulnerables.

En el mismo orden de ideas, El Plan Decenal de Educación 2006-2016 estipula los Lineamientos sobre Poblaciones Vulnerables, garantizando primordialmente el derecho a la educación de estas poblaciones dentro del reconocimiento de la función social de la educación y su incidencia en la superación de la pobreza y la exclusión¹⁷.

Es por ello que no hay que olvidar que “El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.”¹⁸ Cumpliendo con las políticas que sobre la población vulnerable recaen en el ámbito educativo, el proyecto educativo de Mujeres para la Vida, responde adicionalmente al Plan Decenal de Educación 2006-2016 y al Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.

En el ámbito distrital se sustenta la atención educativa de las poblaciones vulnerables, bajo el primer eje del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 “Una ciudad que reduce la segregación social y la discriminación: el ser humano es el centro del desarrollo”¹⁹. En concordancia los objetivos primordiales de este eje se plantean en términos de: reducir la desigualdad y la segregación, avanzar hacia una igualdad de oportunidades para todos y todas,

permitir la apropiación de saberes, entre otros. Se garantiza el restablecimiento de derechos, entre ellos el educativo.

De igual forma, el proyecto se encuentra ligado a los Artículos 10 y 11 del primer eje del Plan de Desarrollo, en tanto refieren la igualdad de oportunidades y equidad de género para las mujeres y; la lucha contra distintos tipos de discriminación y violencia por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa de ciclo vital; respectivamente²⁰. En este punto, hacen presencia las políticas públicas de mujer y género en la restitución del derecho a la educación de las mujeres.

El Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género en el Distrito Capital 2004-2016²¹ indica sobre el derecho a la educación: La equidad de género en educación se logra cuando los intereses, necesidades, demandas, derechos y propuestas de las niñas, las jóvenes y las adultas se convierten en parte constitutiva de los proyectos del Sector Educativo.

Al mismo tiempo, el proyecto educativo 'Mujeres para la Vida' se enmarca en el ámbito institucional de IDIPRON. El proyecto número 724 "Generación de ingresos y oportunidades como herramienta de recuperación para beneficiarios en fragilidad social" acoge internamente en el instituto, el Programa Mujeres para la Vida y en cuya descripción se informa:

Adicionalmente y en ejecución del objetivo de prevención del fenómeno callejero, se busca atender a la población adulta en alta vulnerabilidad social, habitante de calle y en fragilidad social, ofreciendo un programa de atención que propicie y de cuenta de entregar la posibilidad a la población adulta del ejercicio de sus derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política de 1991.

Estándares de Lengua extranjera (Inglés) en la educación no formal.

Partiendo del reconocimiento explícito de Colombia como una nación multilingüe y pluricultural desde la Constitución Política de Colombia (1991), la obligatoriedad en la enseñanza de una lengua extranjera y las políticas de apertura económica, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) '2004-2019' plantea el idioma inglés como una estrategia para la competitividad. En él se entiende el bilingüismo como el mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés en todos los sectores educativos.

El Programa se propone elevar la competencia comunicativa en inglés en todo el sistema educativo y fortalecer la competitividad nacional. En esta tarea juegan un papel decisivo los docentes y las instituciones educativas, públicas y privadas, y todos los niveles que hacen parte del sistema: desde el Preescolar hasta el Superior. (Colombia Bilingüe, 2005)

Para cumplir este propósito, los Estándares de Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera: inglés, plantean competencias en lengua extranjera inglés desde el 'saber hacer' y

‘poder hacer’ del estudiante. Contemplan las competencias desde el primer grado de educación primaria hasta el último de educación secundaria en educación formal.

Aún cuando los estándares se enfocan en el desarrollo de competencias comunicativas del inglés en población de edad escolar (niños y jóvenes) constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera se desarrollen en los niveles básico y medio tanto en la educación formal como en la educación no formal. (Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006).

Por lo tanto, son una guía de obligatorio cumplimiento por parte de los docentes para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para todo tipo de población – niños, jóvenes, adultos- y sin discriminación del tipo de educación impartida (formal o no formal) dado su enfoque en competencias a desarrollar por parte de los estudiantes.

Educación para adultos

Andragogía

Como respuesta al como aprenden los adultos, los factores que influyen en su aprendizaje, las características de los adultos, las necesidades de la población adulta a la hora de aprender, entre otras, cuestiones, nace la andragogía. Este término se usa cuando se refiere a la instrucción o enseñanza a población en edad adulta. A diferencia de la pedagogía que refiere a la enseñanza de niños y jóvenes. (Paz Saavedra, s.f.). “La Andragogía es el arte y ciencia de ayudar a aprender a los adultos, basándose en suposiciones acerca de las diferencias entre niños y adultos.” Knowles (1999, citado por Paz, s.f.).

El termino ‘Andragogía’ fue inicialmente acuñado por Alexander Kapp en 1833 en Alemania, siendo posteriormente introducido a América por Linderman hacia 1926, quien explico que este era el metodo especifico para la enseñanza a poblacion adulta.

Hacia 1990, Savicevic aportó consideraciones generales al termino andragogía desde el punto de vista europeo, comparando críticamente el concepto en diez países europeos. Tal comparación mostró raíces similares pero resultados diferentes en cinco líneas de pensamiento

1) Whether andragogy is parallel to or subsumed under pedagogy in the general science of education; 2] whether agology (instead of andragogy) is understood as a sort of integrative science which not only studied the process of education and learning but also

other forms of guidance and orientation; 3] whether andragogy prescribes how teachers and students should behave in educational and learning situations; 4] the possibility of founding andragogy as a science is refuted; and, 5] that endeavors have been made to found andragogy as a fairly independent scientific discipline. (Henschke J. A., 2006)

Savicevic (1999) se alinea a la quinta línea de pensamiento estableciendo y desarrollando la andragogía como disciplina científica en Europa, la cual estudia la educación y el aprendizaje de adultos en todas sus formas de expresión. Siendo así que los europeos no usan el concepto de andragogía como sinónimo de educación para adultos. (Henschke J. A., 2006)

The critical element in European andragogy is that adults should assist one another to become more refined and competent. European andragogy also suggests that there should be differences in the aims of andragogy and pedagogy (assisting a child to become an adult). (Henschke J. A., 2011)

Por otra parte, Malcolm Knowles apropió el término en 1966 fundamentando su teoría de educación para adultos basado en su experiencia y proporcionó la visión americana del término andragogía. Su teoría consta básicamente de los siguientes atributos: reconocimiento que los aprendices son auto-dirigidos y autónomos y; el profesor o docente no es presentador de contenidos sino un facilitador en el aprendizaje. (Henschke J. A., 2011)

La teoría de Knowles se divide en dos fundamentaciones conceptuales: 'learning theory' o teoría de aprendizaje y 'design theory' o teoría de diseño.

La teoría de aprendizaje, postula seis componentes basados en el adulto y su deseo de llegar a ser o expresarse a sí mismo como un ser humano 'capaz de': 1) los adultos necesitan una razón que de sentido a lo que aprenden; 2) Los adultos tienen una necesidad profunda de ser auto-dirigidos y tomar responsabilidad de sí mismos; 3) Esta población ingresa a aprender con una "quality" y "volume of experience" que son recursos para su propio aprendizaje y el de otros; 4) Ellos están dispuestos a aprender cuando experimentan una necesidad de saber, de ser capaz de hacer algo o desenvolverse en algún aspecto de su vida; 5) La orientación del aprendizaje es alrededor de las situaciones de vida que son desarrolladas, enfocadas o centradas en problemas, a las cuales se le buscan soluciones; 6) los adultos están motivados más internamente que externamente. (Henschke J. A., 2006).

La teoría del diseño está basada en un proceso y no depende exclusivamente de un cuerpo de contenidos, por lo que el estudiante adquiere cualquier contenido. Esta teoría se compone de ocho aspectos: 1) preparar a los estudiantes para el programa académico; 2) establecer un clima que invite al aprendizaje en donde los adultos se sientan cómodos física y psicológicamente; 3) involucrar a los estudiantes en la planeación; 4) implicar a los estudiantes es el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje; 5) involucrar a los estudiantes en la realización de los objetivos de aprendizaje; 6) implicar a los estudiantes en el diseño de los planes de aprendizaje; 7) ayudar a los estudiantes en alcanzar sus propios objetivos; 8) involucrar a los aprendices en la evaluación de sus propios resultados, o re-diagnóstico de sus propias necesidades. (Henschke J. A., 2006)

Este informe se adhiere a la postura americana ligada a los planteamientos de Knowles sobre la andragogía, en la cual la activa participación del estudiante adulto en su proceso de aprendizaje es fundamental. Por ello, las dos teorías mencionadas 'theory of learning' y 'design theory' han sido ligadas a la teoría del 'aprendizaje experiencial' y teoría del 'aprender haciendo', respectivamente, como teorías válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje inglés como segunda lengua a población adulta.

Aprendizaje experiencial

La teoría del "Experiential Learning" (ELT) o "Aprendizaje Experiencial" deriva de los aportes de varios teóricos al campo de la educación y la psicología humanista desde la noción del aprendiz como centro del proceso de aprendizaje y el aprendizaje como proceso de auto-descubrimiento a través de las experiencias subjetivas (Dewey, Lewin, Kelley Piaget, Maslow, Rogers, entre otros). Aunque poco reconocida esta teoría es ampliamente usada en varios campos en donde el aprendizaje implica una transformación de la experiencia en conocimiento (Kolb 1994, citado en Rizk, 2011; Schetter, 2012).

El aprendizaje experiencial enfatiza el rol de la experiencia para promover el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera -, de tal forma que "learner's immediate personal experiences are taken as point of departure for deciding how to organize the learning process" (Nunan, 1999, p.5). Según Kolb, Rubin y Osland (2000, citados en Schetter, 2012) a través del aprendizaje experiencial se persiguen dos objetivos: aprender las especificidades de una materia particular y, aprender sobre las fortalezas y debilidades que se tienen como aprendices -. Aprender cómo aprender de la experiencia-.

Las experiencias de los aprendices son tomadas, por tanto, como punto de partida para organizar el proceso de aprendizaje. Para ello, han sido creados varios ciclos o modelos -de una a seis fases-. Schetter (2012) indica que la aplicación del aprendizaje experiencial debe darse en cuatro fases (ver Ilustración 1) en las cuales: "learners gain conceptual knowledge and theories, take part in the behavioral simulation, analyze the activity, and connect the theory and activity

with the prior [life situations or experiences]” creando conexiones a través del ”doing, sensing, observing , reflecting , thinking and planning” (Sharlanova, 2004) que corresponden con el modelo clásico de aprendizaje experiencial desarrollado por Kolb en 1984.

La teoría del aprendizaje experiencial o Experiential Learning theory (ELT) – por sus siglas en inglés- desarrollada por Kolb y expresada en cuatro (4) fases muestra como la experiencia es transformada en conocimiento. Las fases del ciclo de ELT (ver Ilustración 1) son: experiencia concreta (concrete experience CE). Observación reflexiva (reflexive observation RO), conceptualización abstracta (abstract conceptualization AC) y experimentación activa (active experimentation AE). Estas fases están conectadas y deben seguirse de forma consecutiva y en forma espiral, sin embargo, se puede empezar en cualquiera de los cuatro puntos (Delicado, Agudo, Ferreira da Silva, & Cumbreño, 2009).

De acuerdo a este modelo, el conocimiento resulta de la combinación entre ‘comprender’ y ‘transformar’ la experiencia. Siendo así, las fases de (CE) y (AC) corresponden a ‘comprender’ o ‘grasping’ la experiencia y las fases (RO) y (AE) están relacionadas a ‘transformar’ o ‘transforming’ la experiencia. En ‘grasping experience’ se percibe la información de forma concreta y/o tangible -haciendo, teniendo la experiencia, usar los sentidos- en unos casos. En otros, por representación simbólica o conceptualización abstracta – concluir, aprender de la experiencia, pensar acerca de, analizar, planear sistemáticamente-. Similarmente, en ‘transforming or processing the experience’ quienes observan tienden a reflexionar sobre la experiencia (RO) mientras que quienes hacen favorecen la

experimentación activa (AE). (Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions, 2004)

A continuación se presentan de manera resumida las fases de ELT tomando en cuenta la información otorgada por Sharlanova (2004), *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions* (2004) y Díaz (2010).

Fase uno (CE). El individuo, el equipo, o la organización solo hacen la tarea. Aunque no se reflexiona hay intención de hacerlo.

Fase dos (RO). Se reflexiona sobre la tarea realizada desde el principio. Las habilidades de escucha, poner atención, distinguir las diferencias y aplicar ideas ayudan a encontrar resultados y compartirlos con los demás. Así mismo, los resultados están influenciados por ajustes, valores, y creencias. En esta fase, el vocabulario es importante para la verbalizar y discutir las experiencias percibidas y comprendidas.

Fase tres (AC). Hay interpretación de los resultados y entendimiento de las conexiones entre ellos. La teoría puede ser útil como base de formar y explicar los resultados. Los ajustes, valores y creencias también afectan en la interpretación de los resultados. Durante la reflexión crítica las preguntas son hechas desde la perspectiva de las experiencias previas, mientras que durante de la fase de conceptualización se intenta encontrar respuestas.

Fase cuarta (AE). La experimentación activa, da una oportunidad para dominar el nuevo entendimiento y usarlo para predecir lo que puede suceder, o que acciones deben ser tomadas para la manera en la que se trató la tarea.

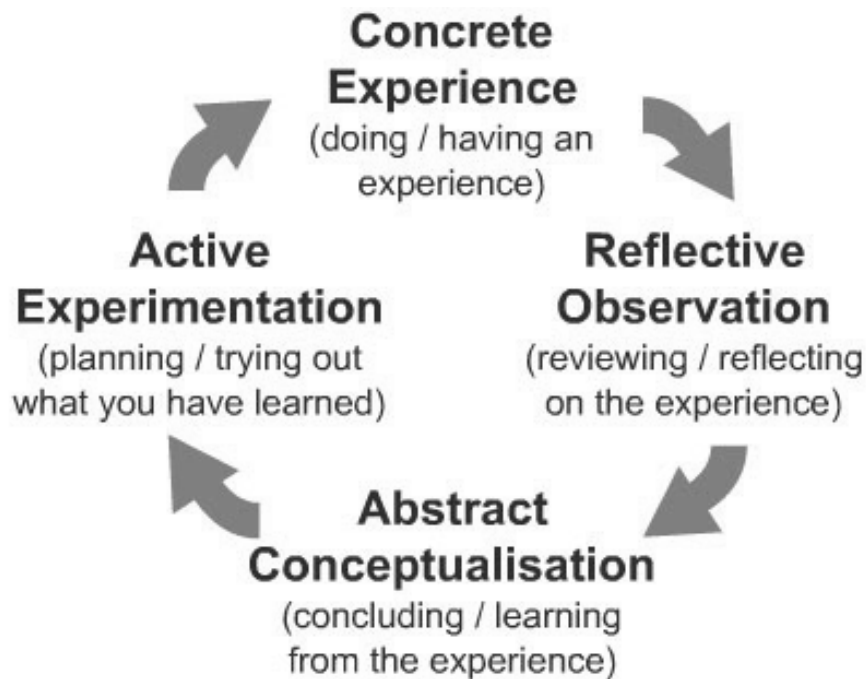


Ilustración 1. Ciclo de Kolb (1984) del Aprendizaje Experiencial

Las fases del ciclo de Kolb (1984), Sharlanova (2004) las resume de la siguiente manera:

- Concrete Experience (CE)- the student is an active participant
- Reflexive Observation (RO) – the student consciously reflexes on experience
- Abstract Conceptualizing (AC) – the students tries to conceptualize theory o model of what he has observed
- Active Experimenting (AE) - the student tries to plan how to test the model , or the theory, or the plan for the forthcoming experience.

Al momento de escoger entre las fases –abstractas y concretas- quien aprende hace una selección que parte de su particular estilo de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje que

subyacen de la teoría de aprendizaje experiencial son cuatro: acomodadores, divergentes, asimiladores y convergentes (ver Ilustración 2. Estilos de Aprendizaje del Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984)

y se enmarcan bajo el concepto de Learning Style Inventory (LSI) desarrollado por Kolb en 1971.

Cada estilo de aprendizaje responde a dos fases del ciclo de ELT, una de comprensión y otra de transformación. Siendo así, los estilos de aprendizaje se relacionan con fases del ciclo, de la siguiente manera: acomodadores a CE y AE; divergentes a CE y RO; asimiladores a AC y RO; y convergentes a AC y AE.

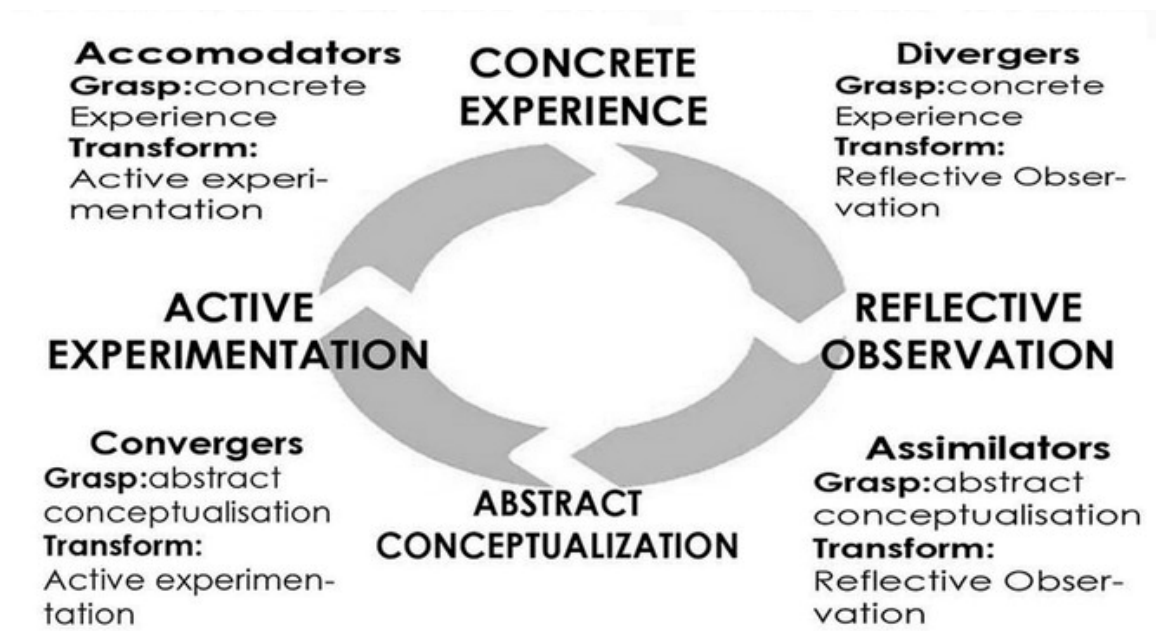


Ilustración 2. Estilos de Aprendizaje del Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984)

En el texto *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions* (2004) se hace una breve explicación de cada estilo de aprendizaje de acuerdo al LSI, los cuales se tratan , como sigue :

Estilo Divergente. Las dimensiones de aprendizaje dominantes son experiencia concreta (CE) y observación reflexiva (RO). Quienes tienen este estilo de aprendizaje se caracterizan por: desenvolverse mejor en situaciones que requieren la generación de ideas desde diferentes puntos de vista; tienen amplios intereses culturales; les gusta conseguir información; tienden a ser imaginativos y emocionales y, a especializarse en las artes. En el contexto de aprendizaje , prefieren el trabajo en grupo, escuchar con la mente abierta y recibir retroalimentación personalizada.

Estilo Asimilador. Las dimensiones dominantes son conceptualización abstracta (AC) y observación reflexiva (RO). Las personas con este estilo de aprendizaje entienden un rango amplio de información poniéndola en forma lógica y concisa. Como características principales se destacan : se enfocan más en las ideas y conceptos abstractos que en las personas; encuentran más importante que una teoría tenga validez a que tenga valor práctico; se especializan en carreras relacionadas con las ciencias. En las situaciones de aprendizaje , las personas con este estilo de aprendizaje prefieren leer, explorar modelos analíticos y tener tiempo para pensar 'acerca de' .

Estilo convergente. En este estilo las dimensiones dominantes son conceptualización abstracta (AC) y experimentación activa (AE). Las características de quienes se enmarcan bajo

este estilo: tienden a encontrar usos prácticos a las ideas y teorías; toman decisiones basadas en encontrar soluciones a los problemas o preguntas; prefieren lidiar con tareas técnicas y problemas que con aspectos sociales y relaciones interpersonales. Las habilidades de este estilo son importantes para las carreras tecnológicas. En el campo de aprendizaje las personas de este estilo prefieren experimentar con nuevas ideas, hacer simulaciones, actividades de laboratorio y aplicaciones prácticas.

Estilo Acomodador. Este estilo tiene como habilidades de aprendizaje dominantes la experiencia concreta (CE) y la experimentación activa (AE). Quienes se relacionan con este tipo de estilo tienen facilidad para aprender haciendo (hand-on experience). Ellos disfrutan llevar a cabo planes y estar envueltos en las experiencias retadoras. También, tienden a actuar por instinto más que por análisis lógico: en la solución de problemas, confían más en la información de la gente que en sus propios análisis técnicos. Este estilo es especial porque se relaciona con las carreras que estén orientadas hacia la acción como mercadeo o ventas. En el contexto de aprendizaje, los acomodadores prefieren trabajar con otros, alcanzar logros, hacer trabajo de campo, y evaluar diferentes opciones para completar un proyecto.

Sharlanova (2004) destaca como una de las principales características del ciclo de Kolb, que las fases (4) están conectadas con estilos particulares de aprendizaje de los estudiantes y resume como principales ventajas del modelo las siguientes: provee direcciones listas para la aplicación; direcciona los métodos educativos; proporciona una conexión efectiva entre práctica y teoría; formula claramente la importancia de reflexionar (estudiantes) y de otorgar retroalimentación (docentes); ayuda a racionalizar la forma de combinar los estilos de

aprendizaje para que el aprendizaje pueda ser más efectivo; puede usarse en todas las áreas o materias de enseñanza; puede ser usado por un individuo, equipo u organización y por último, puede ser usado en una lección, sesión o curso de estudio en particular.

Por su parte, Nunan (1999) reconoce otras ventajas del aprendizaje experiencial que rescata de Kononen (1992) tales como: facilita el crecimiento personal, ayuda a los estudiantes a adaptarse al cambio social, toma en cuenta diferencias en las habilidades de aprendizaje y, es responsable de las necesidades de los estudiantes y las consideraciones en las prácticas pedagógicas. (p. 6)

En el campo de la enseñanza a adultos, el modelo de Kolb presenta gran impacto e influencia puesto que confirma los principales aspectos del aprendizaje activo entre ellos el aprender haciendo: “confirms all main aspects of active learning. It provides theoretical argument of independent learning, learning by doing, work-based learning, and problem-based learning,” (Sharlanova, 2004, p. 36).

Hacer para aprender

El concepto de aprender haciendo – en inglés “*hands-on learning*” o “*learning by doing*”- parte principalmente de los postulados de Jhon Dewey (Rizk, 2011, pág. 2) y dentro de la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) hace su aparición en la primera fase del ciclo de ELT (Experiential Learning Theory). La fase ‘concrete experience (CE)/ trying or involving in doing’ refiere esencialmente a realizar una tarea por el individuo, el equipo o la organización. Durante ese tiempo, no se reflexiona pero hay intención de hacerlo (Sharlanova, 2004, pág. 37). Este método se conecta con la afamada frase de Confucio “Oigo y olvido. Veo y aprendo. Hago y entiendo.” la cual revela la naturaleza de hands-on learning approach.

Schank (1995) indica que este método no ha sido muy usado en el contexto académico porque requiere de elementos que permitan ser manipulados y en muchas áreas de conocimiento esto no es posible – como literatura o historia- o por el contrario es considerado un método inentendible para educadores o psicólogos. Sin embargo, respalda la idea de aprender a través del hacer debido principalmente a “Humans are natural learners. They learn from everything they do.”

Para el autor el aprender haciendo se da a lo largo de la vida y se aplica en la vida real, es decir en todos los contextos en los cuales el ser humano se desempeña, lo que él llama “the natural venue of learning by doing”, de esa forma llegar a ser a experiencial debido principalmente a que es un proceso natural de descubrimiento basado en experiencias.

De tal manera,

...a learner is interested in acquiring sufficient cases such that he can learn to detect nuances. He wants to be in a position to compare and contrast various experiences. To do this, he needs to have had those experiences, and he needs to have properly labeled those experiences. This labeling process is what we refer to as indexing. Indexing means taking an experience and giving it a name. (Schank, 1995).

Para que el aprendizaje experiencial se dé desde el aprender haciendo como se plantea en el ciclo de Kolb (1984) se hace necesario tener en cuenta los principios que plantea Tudor (2011): 'message focus' o 'enfoque del mensaje', 'holistic practice' o 'practica holística', 'the use of authentic materials' o 'uso de materiales auténticos', 'the use of communication practices' o 'uso de prácticas comunicativas' y 'the use of collaborative modes of learning' o 'uso de formas de aprendizaje colaborativo'.

Para este caso en particular, el principio más relevante es 'message focus'. El cual refiere específicamente a los intereses personales de los estudiantes, la creatividad, y los factores afectivos envueltos en el aprendizaje. Mientras los estudiantes están envueltos en el hacer, ponen en ejercicio su creatividad dentro de las actividades que desarrollan y al ser de interés para ellos, son motivantes en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Cuando de población adulta se trata deben tenerse en cuenta estrategias y características que medien su proceso de aprendizaje experiencial: realizar un diagnóstico de las necesidades e intereses de los adultos, fijar un clima de aprendizaje cooperativo, formular los objetivos basándose en las necesidades e intereses diagnosticados, diseñar actividades secuenciales para alcanzar los objetivos propuestos, ejecutar el diseño metodológico propuesto, evaluar la calidad de la experiencia de aprendizaje y replantear objetivos y actividades. Todo ellos para hacer el aprender haciendo: vivencial, activo, actualizado, participativo, interesante y práctico (Paz Saavedra, s.f.).

Desde lo anteriormente expuesto, se enseñó inglés como lengua extranjera a las mujeres participantes del proyecto educativo Mujeres para la Vida de IDIPRON. Ello implicó el hacer proyectos con materiales reciclables – aprender haciendo- como medio para generar experiencias significativas – aprendizaje experiencial- del idioma inglés, tal y como se expone en el siguiente capítulo.

Capítulo II

Diseño Instruccional

En este capítulo se presenta la metodología de intervención empleada en el desarrollo de actividades realizadas con las mujeres beneficiarias del proyecto educativo del programa 'Mujeres para la Vida' de IDIPRON en el marco de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Contextualización

La propuesta de enseñanza de inglés como lengua extranjera (L2) en todos los ciclos de formación contemplados dentro del proyecto educativo del programa 'Mujeres para la Vida' de IDIPRON, en el marco de educación no formal, implicó la inclusión de un programa de Bogotá Humana 2012-2016 en el aula. Se trabajó con el programa Bogotá Basura en grados seleccionados a fin de enlazar el aprendizaje del idioma inglés con actividades prácticas, entre el 04 de Mayo de 2013 y el 21 de Junio de 2014.

En relación al aprendizaje del idioma se trabajó la teoría del Aprendizaje Experiencial o Experiential Learning Theory (ELT) teniendo en cuenta las fases de Experiencia Concreta y Experimentación Activa. Consecuentemente, se favoreció el estilo de aprendizaje Acomodador. Con el programa Bogotá Basura Cero, se seleccionó el reciclaje como medio para enseñar el idioma. En tanto, las madres reciclaban se realizan objetos o elementos que

implicaron el aprender haciendo como parte del aprendizaje experiencial. Así en conjunto, se favoreció una dinámica de aprender inglés desde el hacer.

Durante el desarrollo de las clases impartidas, se trabajó con base en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés en los ciclos de formación del proyecto educativo. Debido principalmente al bajo nivel de conocimientos que las madres evidenciaron y manifestaron en este idioma, todas las clases se estructuraron bajo los estándares generales y contenidos básicos del idioma inglés para grados primero a tercero:

- "Recurro frecuentemente a mi lengua materna para demostrar comprensión sobre lo que leo o me dicen."

- "Hablo en inglés con palabras y oraciones cortas y aisladas."

Como objetivo general de enseñanza se plantea: Promover la cultura del aprovechamiento propuesta por el programa Basura Cero, dentro de un contexto de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera a través de actividades prácticas con materiales reciclables.

Los objetivos específicos de enseñanza son:

- Reconocer y dar ejemplos de materiales reciclables y sus usos usando el idioma inglés.

- Seguir y dar instrucciones básicas en inglés en cuanto a actividades prácticas que involucren el uso de materiales reciclables.

Programa Basura Cero.

El eje dos del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 “Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua” contempla varios alcances, entre ellos: reducir en forma permanente y creciente la generación de residuos en todas las actividades, reciclar y revalorizar la mayor cantidad posible de materiales, así como promover la fabricación de productos que estén diseñados para ser reutilizados en el largo plazo. En el art. 30 se refiere al programa Basura Cero:

Implica un cambio cultural, educativo y de políticas públicas sobre el manejo de residuos, que involucra al Estado, la ciudadanía y el sector productivo.” (p. 203) tendiente a generar una cultura del aprovechamiento, es decir una cultura del reciclaje en la que los residuos sólidos sean aprovechados , como establece el proyecto prioritario No. 2 *Cultura de reducción de basuras y separación en la fuente.*

El objetivo primordial del programa Basura Cero es lograr que los residuos sólidos no sean enterrados o incinerados, sino aprovechados y devueltos al ciclo productivo en un 100%, fundamentando el consumo responsable que involucra 3 R's fundamentales (reducir, reutilizar y reciclar) y otras 3 R's adicionales (rechazar, reparar y re-diseñar) para consolidar la cultura del aprovechamiento.

Mecanismos y parámetros de Evaluación

Como parte del reconocimiento del otro y de sí mismo dentro de un proceso formativo, el programa educativo de Mujeres para la Vida promueve la evaluación desde tres perspectivas que en su conjunto son denominados Mecanismos de Evaluación: auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación. Entendiendo la autoevaluación como un proceso en el cual las estudiantes hacen un auto reconocimiento de su proceso educativo; la co-evaluación como el proceso en el cual se evalúa a un par (estudiante a estudiante) y la hetero-evaluación como el proceso en el que el docente toma el rol de evaluador de cada uno de sus estudiantes.

Esta metodología evaluativa junto con los parámetros de evaluación de saberes y contenidos aplicados por cada docente, completaban el 100% de la nota final de cada estudiante cada periodo o corte de semestre (cada bimestre). Durante los dos primeros bimestres de 2013, los mecanismos de evaluación - en su conjunto- correspondían al 30% de la nota final de cada madre, pero desde el tercer bimestre de 2013 y hasta el segundo bimestre de 2014 llegaron a ser el 50%.

La forma de aplicar estas tres perspectivas de evaluación dependía de cada docente, sin olvidar que la calificación se realizaba de uno a cinco. Siendo cinco (5) un equivalente a excelente, uno (1) a insuficiente y la nota intermedia tres (3) a un aceptable o “pasable”.

Seguimientos Administrativos del Proyecto Educativo ‘Mujeres para la Vida’.

El instituto para la protección de la niñez y la juventud (IDIPRON) desarrollo varios documentos para el control de las acciones ´andragógicas´ de obligatorio diligenciamiento. En el primer semestre de 2013, solo se exigía el Plan de Acción Pedagógico Individual, junto al control de asistencia clase a clase. Desde el segundo semestre de 2013, adicional al Plan se debía diligenciar: el Diario Parcelador (ver Anexo 1), el Planeador (ver Anexo 2), el Plan de Estudios (ver Anexo 3) y las Planillas con las ponderaciones de notas respectivas por cada corte.

El plan de Acción pedagógico Individual es un documento en el cual se resume y justifica la metodología de enseñanza en cada área, los contenidos vistos, objetivos del curso, recursos requeridos para cada sesión y la totalidad del modulo, mecanismos de evaluación y, las observaciones generales respecto al desarrollo de la intervención formativas en cada grado o ciclo del programa.

El formato para diligenciar a diario los contenidos trabajados, las actividades realizadas y la forma de evaluación de las temáticas es el Diario Parcelador. A diferencia del Planeador que se diligenciaba al iniciar las intervenciones y dada la idea general de contenidos temáticos, las actividades evaluativas y de seguimiento periódico; el Plan de estudios se diligenciaba al iniciar cada periodo o bimestre indicando competencias, estándares, actividades de desempeño, logros, temáticas, estrategias metodológicas, parámetros de evaluación y recursos requeridos.

Cronograma de Actividades

Para tratar aspectos del Programa Basura Cero 2012-2016 dentro de las clases de inglés a mujeres-madres beneficiarias del PE, se seleccionaron tres ciclos de formación para el desarrollo de la propuesta: Ciclo III equivalentes al grados séptimo, Ciclo V al grado décimo y, Ciclo IV a grado octavo (ver Anexo 4). Los dos primeros ciclos durante el año 2013 y el último ciclo durante el primer semestre del 2014. En cada ciclo se trabajó una fundamentación general y terminológica en inglés referente a proyectos de reciclaje realizados por las estudiantes de acuerdo a los planteamientos de la cultura de aprovechamiento del programa Bogotá Basura Cero cuyo objetivo es “ lograr que los residuos sólidos no sean enterrados o incinerados, sino aprovechados y devueltos al ciclo productivo en un 100%.” (ver Anexo 5).

Se realizaron actividades manuales impartidas en idioma inglés que involucraron aspectos del reciclaje de residuos sólidos procediendo a la transformación de los mismos en nuevos objetos dentro de una Cultura del Aprovechamiento, fundamentada en el consumo responsable que involucra 3 R's fundamentales (reducir, reutilizar, reciclar) y otras 3 R's adicionales (rechazar, reparar, rediseñar). Todo el proceso formativo conllevó instrucción y aplicación del vocabulario referente a los proyectos desarrollados (ver Anexo 6).

Capítulo III

Aportes

Factores condicionantes de vulnerabilidad educativa en población adulta

"(..) yano tenemos la misma capacidad de aprender de cuando estudiamos."

"Miriam". Ciclo IV

El aprendizaje de una segunda está condicionado por diversos factores que son estudiados por diversas teorías de aprendizaje de L2. Entre ellos encontramos, el factor edad, contexto socioeconómico, factores afectivos, factores cognitivos y factores lingüísticos. (López Montero, Quesada Chavez, & Salas Alvarado, s.f). Cuando de aprender-enseñar a población adulta se refiere todos estos factores cobran particular importancia.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés, implementado en el proyecto educativo del Programa Mujeres para la Vida, los factores a los que se les otorgo mayor relevancia fueron: el factor edad y el contexto socioeconómico, debido a la condición de adultez y vulnerabilidad social y educativa de las mujeres beneficiarias del proyecto.

Factor edad.

Existe una creencia compartida socio-culturalmente que expresa que entre más edad se tenga menos será el aprendizaje, por lo tanto, entre más temprano se empieza a aprender - una

L2- es mejor. Tal creencia, expresa la comparación constante entre niños/ jóvenes y adultos que conglomeran el argot popular.

El que una persona se vea como adulta, e identifique como tal, la hace reconocerse como diferente de niños y jóvenes. Es una voz a gritos que los adultos no aprenden igual que antes o como los niños y “pequeños” retos se hacen difíciles de superar. En su comparación constante con los más jóvenes, los adultos repiten generación tras generación frases que evidencian sus incapacidades y limitaciones, muchas de ellas más sociales que físicas o mentales. Esas frases convertidas en refranes son su pan de cada día para expresar lo que sienten en cada situación por la que atraviesan. En el campo educativo varias de ellas cobran sentido: “ya no estoy en edad de hacer eso” excusando con la edad el aprender; “Dios le da pan al que no tiene dientes” indicando que el estudio llega para quien no lo quiere; “ya no tengo cabeza para eso” expresando que hay otras prioridades más importantes que estudiar o aprender, entre otras.

Desde la visión de varios académicos (Lenneberg, 1967; Snow, 1993; Taylor, 1990; Khalifa, 2012; Saddeghi, 2013, entre otros) hay un acuerdo generalizado que indica que entre más edad es menor el aprendizaje o entre más temprano se inicie el aprendizaje/adquisición de una L2 mejor será la fluidez y, que los adultos son menos eficientes y efectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. (López Montero, Quesada Chavez, & Salas Alvarado, s.f)

Tras estas concepciones, se apoyan hipótesis y teorías que desde el campo de la psicolingüística intentan soportar las diferencias psicológicas y biológicas existentes entre niños/

jóvenes y adultos. Así, encontramos: la teoría del declive, la teoría del condicionamiento biológico, la hipótesis del periodo crítico, la hipótesis de la plasticidad lingüística, entre otras.

En este punto, según la teoría del declive, la edad adulta no es una edad adecuada para aprender dado que el nivel de inteligencia va en “declive” imposibilitando progresivamente este proceso. Torres (2005) reconoce que se ha generalizado la idea del declive del aprendizaje en la edad adulta, pero sostiene que este es solo un mito.

Factores Socio-económicos.

El impacto del contexto genera efectos positivos o negativos en el aprendizaje, debido a que moldea el aprender y el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. Así mismo, el contacto que se tenga con el capital cultural y social puede afectar profundamente en el aprendizaje,

Partiendo del hecho que los adultos aprenden diferente a como lo hacen los niños y jóvenes (Torres,2005; Delicado, Agudo, Ferreira da Silva, & Cumbreño, 2009) cabe mencionar cuales son las características relacionadas a su manera de aprender.

La etapa de adultez definida como un ciclo vital del desarrollo del ser humano, tiende a estar dividida en tres periodos: adulto joven (entre 18/ 20 a 40 años) , adultos maduro (40 a 60 años) y adulto mayor (mayor de 60 años). Para cada periodo se han planteado características

definidas, sin embargo, también se han identificado características generales de la población en edad adulta.

Paz Saavedra (s.f.) enumera algunas características de los periodos de adultez: el adulto joven se encuentra en una etapa en la que hay una crisis de identidad vs. aislamiento, deseo de establecer un patrón de vida autónomo y nuevas metas o agendas de vida; el adulto maduro es capaz de enfrentar o confrontar problemas y frustraciones sin esfuerzo, controlar sus emociones conciliando con la realidad de forma práctica; el adulto mayor en cambio se tiene que adaptar a una nueva estructura de funciones para mejorar correctamente la disminución de capacidad y aprovechar al máximo la experiencia de vida, sabiduría y paciencia.

Adicionalmente, el autor da a conocer las características generales de la población adulta en torno a su manera de aprender. De las mencionadas, se rescatan las siguientes: requiere el saber, el saber hacer y saber ser; se considera alguien que enseña, educa o instruye; revela su autonomía y autoconcepto; se acerca al acto educativo con la disposición de aprender, responsable y consciente; por último, aprovecha su bagaje de experiencias para construir su propio conocimiento y el de quienes lo rodean.

Delicado et al.(2009), por su parte, expone las características de los adultos en el aprendizaje de lenguas extranjeras tras la investigación de Dell ‘Ordine (2001) quien concluye: Los objetivos de los adultos son claros y concretos; se desean logros con intensidad y también con ansiedad; se produce preocupación por un posible fracaso; se evidencia sentimiento de inseguridad ante las críticas; se presentan frustraciones y miedos previos que influyen a la hora

de aprender; se recurre a fuentes de conocimiento previas, a veces, contradictorias; hay una mayor concentración en clase; y se destacan mecanismos de compensación para superar deficiencias. Tales características son de directa influencia en el aprendizaje de los adultos limitando o haciéndolo avanzar.

A estas características se suman las identificadas por Strevens (1974 citado por Torres, 2005). En ellas, se pone en evidencia algunas desventajas y ventajas que posee el en cuanto a su actitud y rendimiento durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Las desventajas más notorias en los adultos a diferentes niveles son:

- 1 Reducida plasticidad lingüística. El adulto no asimila fácilmente un sistema lingüístico nuevo, pues las estructuras de su lengua materna obstaculizan el aprendizaje de otras
- 2 Mayor Timidez. El adulto muestra mayor miedo a cometer errores lingüísticos y ser foco de burlas sobre ellos, por lo que no evita hacer ruidos extraños y movimientos faciales frente a otros.
- 3 Mayor confianza en la escritura. El adulto recurre a la escritura como el medio de mayor confianza para aprender otra lengua relegando la asimilación de la pronunciación extranjera.

En cuanto a las ventajas, se destaca que el adulto ya ha aprendido a aprender, es decir:

Puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc. También posee mayor capacidad de concentración que el niño, quien necesita de variedad, juegos y subterfugios

para mantenerse motivado. Si bien —como resultado de su alfabetización, de su experiencia como estudiante y de su madurez cognitiva en general— el adulto tiende a intelectualizar la adquisición de la lengua extranjera, también su aparato conceptual, técnicas de procesamiento de la información y recursos nemotécnicos son indudablemente superiores a los del niño, y pueden resultarle muy valiosos. Torres (2005).

En el caso de las madres del Proyecto Educativo del Programa Mujeres para la Vida, informan algunas otras ventajas y desventajas en relación con su aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Ventajas tales como: conocimientos previos, motivaciones, interés, experiencias, acceso al idioma y; desventajas tales como: miedos, pensamientos negativos, baja de autoestima, desconocimiento, prejuicios, acceso al idioma, tiempo de dedicación; que afectan su proceso de aprendizaje. Las madres, como principal ventaja a favor, manifiestan su interés por aprender inglés pero como desventaja principal su rechazo a esta lengua extranjera. Este rechazo, en si recae no en el idioma sino en sus procesos de aprendizaje por la edad y su poco o nulo acceso al idioma en su cotidianidad por sus condiciones de vulnerabilidad social y educativa.

Camino hacia la resiliencia en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde la Vulnerabilidad

La población beneficiaria del proyecto educativo de 'Mujeres para la Vida' son en primera instancia mujeres con el deseo y sueño de terminar su primaria y bachillerato, el cual consideran es el mayor logro de sus vidas a nivel académico y el poder llevarlo a cabo - aunque sea en edad adulta- y si se da de forma gratuita es una gran ventaja dentro de sus condiciones de vulnerabilidad social y educativa.

Dentro de los primeros acercamientos realizados al PE por parte de las estudiantes de LEBEI a través de reuniones con el Coordinador del proyecto y, la aplicación de un análisis de necesidades, se identificó la población desde el aspecto social y educativo. Primordialmente, eran mujeres madres en edad adulta, que por su condición de vulnerabilidad social pertenecían a estratos bajos (1 y 2) y se encontraban validando sus estudios primarios y secundarios en edad adulta.

Por las condiciones de vulnerabilidad educativa sufridas su acceso a la educación formal fue limitado en edad escolar, indicaron entre 10 y 38 años de no contacto con procesos de aprendizaje e instrucción. Debido a estas condiciones muchas de las madres mostraron alfabetismo funcional en lengua materna y debido a que habían tenido poco o nulo contacto con el idioma inglés de forma instruccional presentaban analfabetismo absoluto en esa lengua extranjera.

Han sido por tanto, las condiciones de vulnerabilidad que sufren o han sufrido las madres las que enmarcan y conglomeran las características educativas de esta población. No obstante, al ser la “vulnerabilidad” un término multidimensional en la medida en que se hace presente en diversos planos del bienestar de los individuos, grupos y comunidades (IDEP, 2006) enfocamos nuestra atención en las condiciones que favorecen la vulnerabilidad social y educativa.

La vulnerabilidad se define como una situación producto de la desigualdad que por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos, sociales y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales) entre otros, se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano. (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Siendo así, que quienes la padecen se encuentran en una situación de desventaja en el ejercicio pleno de sus derechos, anulando el conjunto de garantías y libertades fundamentales. De tal forma que las personas, grupos y comunidades en esa situación tienen derechos únicamente a nivel formal, ya que en los hechos no se dan las condiciones necesarias para su ejercicio. (IDEP, 2006, pág. 10)

Al ser por tanto, la vulnerabilidad, un término complejo se limita a tratarlo desde el aspecto social y educativo. En tanto la vulnerabilidad educativa refiere a las condiciones que imposibilitan el acceder al derecho a la educación y los servicios educativos de manera oportuna por parte de jóvenes y adultos considerados población vulnerable²², la vulnerabilidad social se refiere: al grado de riesgo que corre una persona por su sola pertenencia a una clase,

grupo, estrato social, minoría, etc., en contextos sociales, históricos y culturalmente determinados y que la inhabilita e invalida, en la satisfacción de su bienestar inmediato o futuro. (IDEP, 2006).

La vulnerabilidad escolar por otra parte se refiere a la incapacidad de las prácticas educativas para dar respuesta a la distribución inequitativa del conocimiento y la prevalencia de aprendizajes poco efectivos en la población estudiantil. Este tipo de vulnerabilidad excluye a quienes la sufren, puesto que no les permite ser actores de transformación de su medio, responder a las demandas de la economía e incorporarse a la participación ciudadana. (IDEP, 2006, pág. 13)

La vulnerabilidad social posee factores considerados internos y externos que la perpetúan. Entre los factores internos se encuentran: la fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, debilidad interna para afrontar los cambios y aprovechar oportunidades y, la inseguridad de pensar estrategias y actuar para lograr mejores condiciones de bienestar. Los factores externos se relacionan con el abandono estatal, la economía de mercado y la sociedad civil que no contribuyen a fortalecer ni a cuidar de los ciudadanos (IDEP, 2006).

Las condiciones que favorecen la vulnerabilidad educativa son principalmente el nivel de des-escolaridad y las dificultades frente a los procesos de aprendizaje (Colombia Aprende, 2014). Los factores tenidos en cuenta en la vulnerabilidad educativa están divididos en: extraescolares, académicos y convivenciales. Los factores extraescolares comprenden en

términos generales: la situación laboral del alumno, situación económica del hogar, composición del hogar y el clima educativo del hogar.

Los factores académicos se refieren a la trayectoria educativa de educandos, la cual se evidencia a través de: cambios de escuela o de jurisdicción en el mismo nivel, concurrencia a escuelas de educación especial, ingreso tardío a primaria o bachillerato, la repitencia, y la deserción escolar con reinserción o sin ella. En relación con los factores de convivencia estos surgen desde el aspecto escolar, y tienen tendencia a repetirse: baja integración con los compañeros, pocas relaciones de amistad, relación hostil o indiferente con los miembros adultos de la institución.

Consecuentemente, los factores internos y externos de la vulnerabilidad social, se relacionan con los factores extraescolares y académicos de la vulnerabilidad educativa; el analfabetismo se presenta como fenómeno de inequidad en el acceso al derecho a la educación.

La falta de cupos en la escuela, la deserción escolar en los primeros grados por razones económicas o académicas, la pobreza crítica y los bajos ingresos de las familias que convierten a los niños en trabajadores, la condición de padres de familia analfabetos que no le dan importancia al estudio y no envían a sus hijos a la escuela, la indiferencia de autoridades, la ausencia de políticas para la debida atención del problema y finalmente la violencia y el desplazamiento forzado en buena parte del territorio nacional, son entre otros los aspectos que inciden en esta situación y se convierten en las principales causas de analfabetismo. (Ministerio de Educación Nacional, 2005)

Adicionalmente, a estos factores se agregan los identificados por las personas con edades mayores a 15 años iletradas que no accedieron oportunamente a la escuela en el Censo del DANE en el año 2005. Entre ellos: falta de cupos en la escuela, desorganización en que se ha desarrollado el sector educativo, situaciones de pobreza crítica que les obligaron a trabajar desde edades muy tempranas, desconocimiento e insensibilidad de las autoridades respectivas y padres de familia sobre la gravedad del problema, ausencia de políticas orientadas a brindar soluciones oportunas y sostenibles manteniendo estas poblaciones en niveles de inequidad y atraso. (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Este escenario de factores negativos que repercute en la vulnerabilidad social y educativa de las poblaciones marginadas es fácilmente identificado dentro la información proporcionada por las madres de IDIPRON. Kimmel, Gaylor, & Hayes (2014) se refieren a estos factores como barreras para la educación de adultos e indican que desde la visión de género son más evidentes en las mujeres por las situaciones de vida y relaciones a las que ellas se ven enfrentadas (ej. Cuidado de hijos, responsabilidades familiares).

Como bien lo reconoce Torres Lopez (2010) pese a las problemáticas mencionadas, se puede considerar a la escuela como la institución social más poderosa en la mediación para modificar las condiciones de desigualdad e injusticia en una sociedad. Ello debido a que la escuela cumple un doble compromiso ante la sociedad como transmisora/reproductora de cultura y medio para la realización individual, sumadas a todas aquellas responsabilidades que se le han impuesto desde la familia, la comunidad y el Estado.

El analfabetismo en L2 visto desde la vulnerabilidad educativa

“La gente no es pobre porque no tenga educación, sino más bien no posee educación porque es pobre”.

(Valdez y García, 2006, citado en Villasmil Ferrer, 2011).

Si bien se expone, “la situación educativa de las mujeres es el nudo de confluencia de dos órdenes de problemas: la situación educativa de la población y la situación social de las mujeres.” (Braslavsky, 1984, pág. 5), las beneficiarias de proyecto educativo del programa Mujeres para la Vida, han sufrido tanto vulnerabilidad social como educativa. Esta última, relacionada especialmente con la vulnerabilidad al derecho a la educación que las ha convertido en analfabetas absolutas o funcionales – tanto en lengua materna como en lengua extranjera-

Los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) diferencia dos tipos de analfabetos: absolutos o funcionales. En el primer caso, las personas analfabetas absolutas no poseen conocimiento alguno de los procesos de lectura y escritura, ni sobre nociones de operaciones básicas matemáticas. Las personas analfabetas funcionales por su parte, aun habiendo cursado algunos meses, dos o más años de educación primaria presentan serias problemáticas para comprender o aplicar lo aprendido en su vida diaria.

En lengua materna – español- en el contexto colombiano, el analfabetismo visto desde la división de géneros, que se da en las tasas de alfabetismo²³ presentados por diferentes entes censales, muestra la inequidad en los servicios educativos que sufren las mujeres en todos los periodos de adultez (adulto joven, adulto maduro y adulto mayor). Aún cuando estas tasas no son confiables puesto que las cifras pueden ser mayores a los que muestran las estadísticas (Braslavsky, 1984: 9) sirven para proporcionar una radiografía de la situación existente en cuando al acceso al derecho a la educación por parte de las mujeres.

Al medir el número de personas adultas que no han logrado los niveles mínimos de alfabetización, se obtienen cifras que puede incidir en la capacidad de producir riqueza, en el acceso a nuevas oportunidades, la igualdad social y el grado de desarrollo que puede tener la sociedad (Paz Saavedra, s.f.), lo cual revela la situación de un país en términos educativos y de desarrollo social. Muestra de ello, es que en Colombia, en analfabetismo se debe entre otras razones, a situaciones de pobreza crítica que lleva a que la población en edad escolar trabaje desde edades tempranas. (DNP, 2009)

El Plan de Equidad y Oportunidad de Genero evidencia las situaciones de inequidad existentes entre hombres y mujeres desde el factor educativo valiéndose de la información oficial proporcionada por la Encuesta de Calidad de Vida DANE (2003). En la cual, por ejemplo, en la tasa de analfabetismo en Bogotá en población mayor de 15 años (5.067.223), las mujeres representan un 2,7% frente a un 1,6 % de los hombres. En cuanto al abandono escolar y permanencia de las mujeres en edad escolar en los distintos niveles y modalidades educativas, informa que las razones son muy variadas, y corresponden a: la falta de interés por el estudio, la

combinación de trabajo y estudio, el embarazo adolescente, modelos autoritarios educativos, factores asociados a la pobreza, exclusión social, vulnerabilidad y violencia, entre otras problemáticas familiares y económicas. A este escenario de factores que inciden en el analfabetismo femenino en lengua materna (L1) español, pueden sumarse los identificados por las madres pertenecientes al programa Mujeres para la Vida en relación a la segunda lengua (L2) inglés:

- Nula o poca oferta académica de L2 en primaria o bachillerato
- Metodologías de enseñanza de L2 no adecuadas al tipo de aprendizaje
- No aplicación práctica de lo aprendido
- Concepciones personales y factores emocionales: miedo de estudiar, timidez, falta de seguridad en sí misma, entre otros.

En este punto, los procesos de alfabetización bien sean para L1 o L2, atacan las condiciones de vulnerabilidad - social y educativa- permitiendo una reconstitución de derechos, en este caso, el derecho a la educación. Adicionalmente, se ponen en ejercicio principios para superar la vulnerabilidad a priorizar desde el servicio educativo. (¿ Qué son las poblaciones Vulnerables?, 2014)

- Corresponsabilidad: responsabilidad compartida sobre la vulnerabilidad y su superación
- Participación: formación participativa de ciudadanos comprometidos con el desarrollo humano y social

- Equidad: igualdad de oportunidades, generación de espacios de inclusión y tolerancia
- Reconocimiento: socialización de experiencias significativas y pertinentes en la atención educativa a poblaciones vulnerables.
- y multiculturalidad: escuela y aulas como centros de diversidad y pluriculturalidad, espacios que promueven el respeto hacia la diferencia.

A sabiendas que la educación es la fuente para superar la vulnerabilidad, desde la puesta en marcha de la educación para adultos ofrecida en el proyecto educativo del programa 'Mujeres para la Vida' de IDIPRON, se busca restablecer el derecho a la educación en mujeres a las cuales les fue de una u otra manera vulnerado este derecho y así generar espacios de dignificación e inclusión.

Es por ello que luchar contra el analfabetismo tanto en L1 como L2 es primordial para la transformación de las condiciones de vida, y la minimización de las condiciones de exclusión de la población adulta analfabeta. Ambos tipos de analfabetismo²⁴ (alfabetismo absoluto y alfabetismo funcional) están planteados como necesarios para ser erradicados desde la educación para adultos según lo dispuesto en varias conferencias internacionales - algunas de ellas apoyadas por la UNESCO- (Jomtien 1990; Hamburgo 1997; Brasilia 1997; Dakar 2000).

Esta lucha se da desde la educación en sí misma, a través de procesos de alfabetización que van más allá de lecto-escritura y repercuten en la capacidad de interpretar el mundo y la propia vida, y el desarrollo de competencias básicas para desenvolverse efectivamente en la cotidianidad. (Educación para todos, 2015) tal y como lo expresa Torres R. M (s.f.): "La

alfabetización es apenas un medio para llegar a ese fin que es el acceso universal a la cultura escrita (acceso real a y uso de la lectura y la escritura en sus diversos soportes y formas)” (p.2).

Dado que la vulnerabilidad es un concepto que se apoya en el reconocimiento de la dignidad de las personas y demuestra que los individuos y los grupos son actores propositivos de su realidad (IDEP, 2006, pág. 10), la intervención de la escuela, como espacio en donde se conglomeran los conocimientos debe ser generadora de cambios sociales y es primordial para dinamizar espacios de inclusión de la población vulnerable hacia el desarrollo de sus habilidades básicas y capacidades que les permitan mejorar su calidad de vida.

Por lo tanto, no hay que olvidar que: la alfabetización y el analfabetismo son realidades históricas y contextuales; el analfabetismo no es causa sino consecuencia y factor asociado a las condiciones de vulnerabilidad; la alfabetización debe asumirse como un propósito intersectorial, no limitado solamente al sector educativo y ; la alfabetización es el inicio de la educación permanente – a lo largo de toda la vida-. (Torres Carrillo, s.f.)

La resiliencia en el aprendizaje de inglés como factor protector de la vulnerabilidad educativa

La resiliencia en términos educativos es la capacidad de resistir, ejerciendo la fortaleza para afrontar los avatares de la vida; implica a su vez una dinámica positiva, con capacidad de volver hacia adelante (Villasmil Ferrer, 2011). Claxton & Wells (2003) indican que un verdadero estudiante muestra resiliencia como una de sus mejores cualidades al demostrar haber luchado contra la adversidad. (ver Ilustración 3)

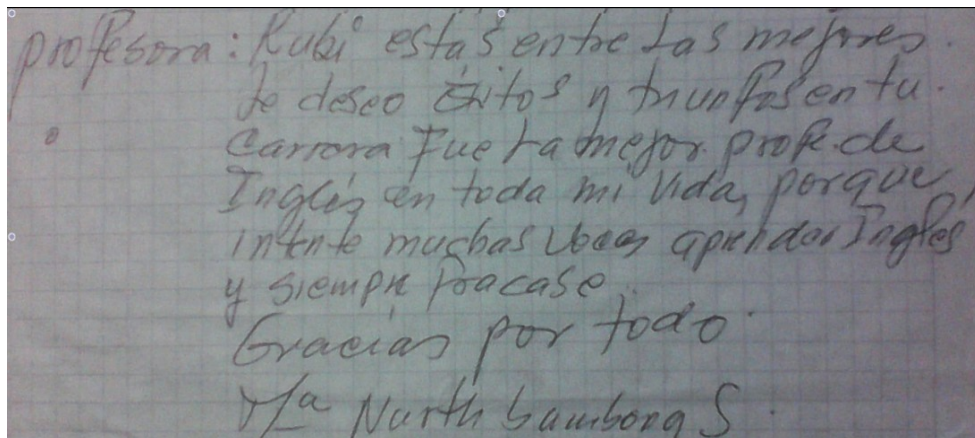


Ilustración 3. Ejemplo de estudiante resiliente.

Y agregan:

Resilient individuals will be more inclined to take on learning challenges of which the outcome is uncertain, to persist with learning despite temporary confusion or frustration, and to recover from setbacks and failures, rededicating themselves to the task they have undertaken. (p.28).

Para que la resiliencia se dé confluyen muchos factores los cuales permiten identificar a un estudiante resiliente en edad adulta, entre ellos están la motivación intrínseca y extrínseca que lo lleva a retomar sus estudios. Las motivaciones pueden ser de diversa índole y se vuelven razones para reingresar a las instituciones educativas. Alicientes motivacionales extrínsecos como las frases que surgen en los momentos de dificultad en las que se encuentran los estudiantes, tales como: "Come on, you can do it", or "Let's think of another way of tackling this", son modelos que desarrollan la idea que la persistencia crea el éxito en el logro de alguna meta (Claxton & Wells, 2003, p. 28) siendo aportadas por compañeros y /o docentes. Por tanto, el estar dentro de un entorno académico donde se generan interacciones, comparten experiencias y conocimientos, se fortalecen lazos de amistad, entre otros; se permite que los factores protectores²⁵ internos y externos se desarrollen en contexto educativos.

El rol de la escuela y los maestros o docentes como factores de protección externos genera impactos genuinos en los estudiantes contribuyendo a su resiliencia. (Acevedo y Mondragón, 2005, p.24; citado en Torres López, 2010). Siendo así, "los contextos escolares tienen el poder de transformar vidas, son bellos ejemplos de cómo funcionan los procesos de resiliencia." (Torres Lopez, 2010).

A medida que un estudiante fortalece su resiliencia lo hacen también sus factores de protección internos, tales como la autoestima y el auto-concepto. La autoestima se define como el valor que cada persona se da sobre el auto-concepto (positivo o negativo), mientras que el

auto-concepto es el concepto o percepción que se tiene sobre si mismo (Villasmil Ferrer, 2011, pág. 43).

Cuando se tiene un auto-concepto negativo, puede inferirse que se tiene una baja autoestima. De tal forma que la persona se concibe débil ante las amenazas o riesgos que le rodean. Pero si por el contrario, el auto-concepto es positivo la autoestima también lo será y, las amenazas y debilidades pasan a ser oportunidades y fortalezas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En la transición de negativismo a positivismo, las madres del proyecto educativo 'Mujeres para la Vida' reconocen la labor de las docentes relacionándola directamente con la paciencia. Para ellas, la paciencia en la enseñanza y en sus procesos de aprendizaje es fundamental y favorece el sentirse con la capacidad de poder aprender una segunda lengua. La paciencia como la virtud más valorada de los docentes, nace principalmente del dialogo entre estudiantes-docentes respecto al cómo se aprende y se enseña.

“Estoy muy entusiasmada de aprender q’ me ha gustado mucho como me explica la profesora y me tiene paciencia.”

“Andrea”. Grado 10mo

Desde este perspectiva, puede decirse que la resiliencia como es manifestada por las madres dependió en gran parte de la paciencia de las docentes respecto a su aprendizaje, lo que ayudo a mejorar su auto-concepto y por ende su autoestima.

Así mismo, partiendo de la identificación que se haga desde la escuela –entendida como el espacio donde se imparten saberes bien sean bajo la educación formal o la educación no formal - de los factores de riesgo a los que están expuestos sus estudiantes, se podrán igualmente crear estrategias con ellos, su familia y comunidad para reducir los niveles de vulnerabilidad social y educativa que afrontan (IDEP, 2006, p.15). De lo contrario, la escuela termina por convertirse en un lugar más de exclusión social ante la imposibilidad de reconocer, identificar y asumir situaciones de riesgo a las que se ven enfrentados sus educandos. (Galvis, Moya, Garcés, Morales y Galeano, 2006; citados en Torres Lopez, 2010)

Por tanto, la resiliencia como factor protector interno- generador de otros factores de protección internos- debe ser la meta de acción educativa que lleva a afrontar la vulnerabilidad y puede ser construida desde la escuela. (IDEP, 2006); Su puesta en marcha en la formalidad de la escuela debe favorecerse dado que resulta ser una "alternativa viable cuando se vive en ambientes familiares y sociales, desfavorables" (Torres Lopez, 2010).

Torres Lopez (2010) parte de la consideración de la escuela como sistema abierto en constante transformación validando la labor docente como primordial dentro de procesos de resiliencia en los estudiantes. Claxton & Wells (2003) indican que la interacción e informalidad del diálogo entre docentes –estudiantes favorece la resiliencia (p. 28).

Los docentes son capaces de: evaluar las fortalezas y debilidades de sus alumnos, seleccionar los métodos de educación más apropiados, enseñar de forma efectiva y eficiente, generar encuentros

afectivos – que aunque minimos- son mediadores fundamentales en los procesos de enseñanza. (pág. 8). Poniendo así en evidencia la labor del docente como tutor de resiliencia por efecto del trabajo afectivo, intelectual y social que espontáneamente desarrollan en el ejercicio de su labor. (ver Ilustración 4).

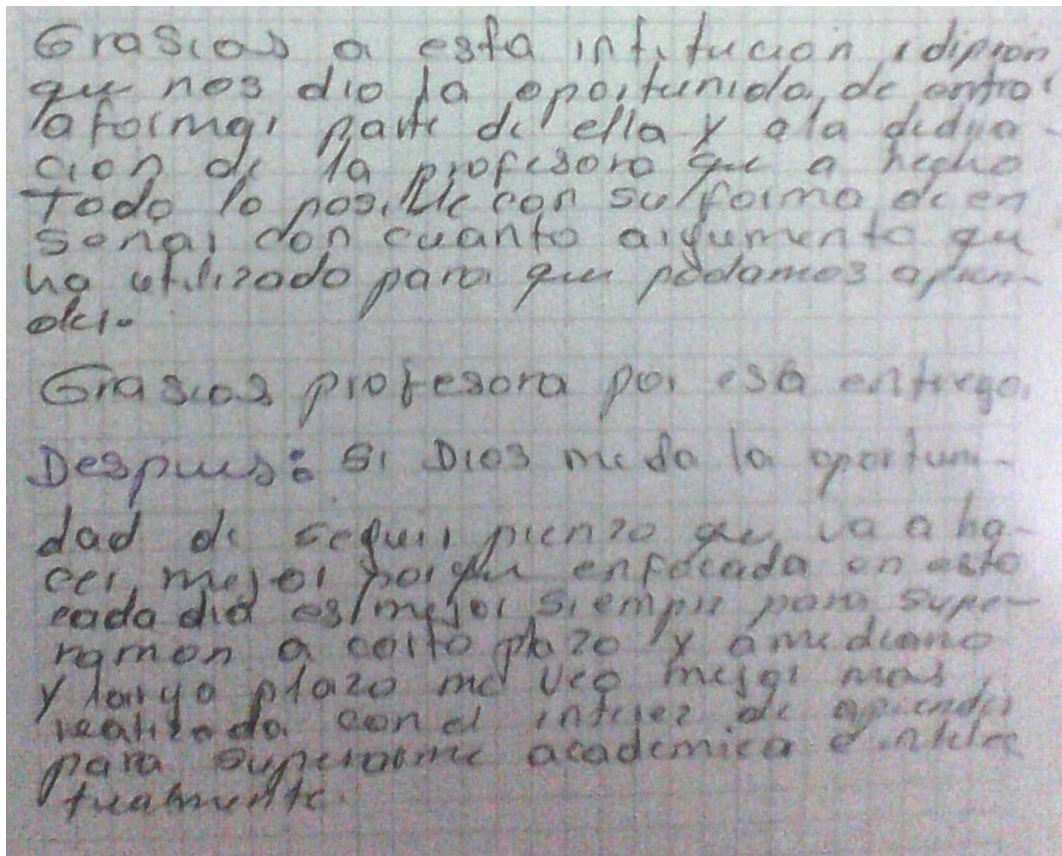


Ilustración 4 Docente como forjador de resiliencia

Ligada al rol del docente, se haya la concepción de conocimiento como producto cultural que también favorece la resiliencia, puesto que, se valida y reconoce el saber de los estudiantes

permitiendo reafirmar su seguridad, capacidad para crear y transformar. (Torres Lopez, 2010). (ver Ilustración 5).

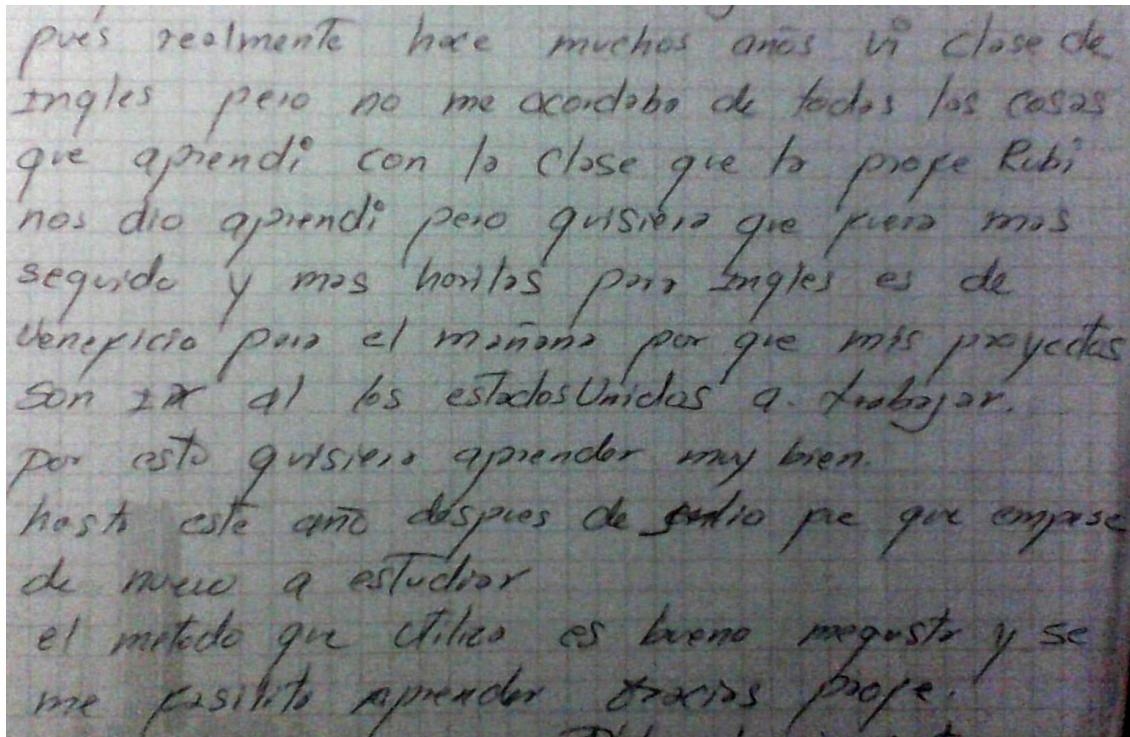


Ilustración 5 Validación del Conocimiento.

Ahora entonces, un o una estudiante resiliente como menciona Torres López (2010) podría llegar a: involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje, aprovechando al máximo el ejercicio de la voluntad y la libertad; desarrollar un sentido de competencia al sentirse una persona valorada y respetada; reconocerse como participante activo en la construcción de la realidad social y valorar al docente como figura significativa en su vida y en la sociedad en general.

Conclusiones

Gracias al desarrollo de las pasantías descubrimos que la andragogía existe en contraposición a la pedagogía y ha sido dejada de lado en la formación docente. Es por ello, que se nos hace necesario dedicar espacios académicos para tratar la andragogía dentro de formación docente en pregrado y tratar sus implicaciones en cuanto al aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera se refiere.

Los procesos de prácticas deben trascender del aula de instituciones académicas y llegar a espacios en donde su impacto se vea reflejado en grupos poblacionales determinados. De esta manera, los docentes en formación nos integramos a la sociedad y generamos espacios en donde la educación para todo tipo de población sea un hecho y una realidad que trasciende del papel.

Es de gran importancia y de agradecer, que existan espacios como las pasantías como modalidad de grado para estudiantes de licenciaturas quienes esperan ser líderes y actores de impacto y cambio social. El ser docente-pasantes aunque tiende a desmeritarse en comparación del ser docente-investigador, es una elección personal que permite desempeñar la vocación educadora desde la interacción social constante.

El poder desarrollar las pasantías en una entidad de carácter público que se enmarca en los procesos de integración social en el Distrito, reflejó una sociedad que segrega, discrimina, y excluye. Una sociedad de la cual formamos parte y desconocemos.

Pudimos evidenciar de primera mano, la lucha que clase a clase desde sus posibilidades madre a madre hacia para poder alcanzar sus sueños, el de completar sus estudios primarios o secundarios y llegar a ser bachilleres. Una lucha que nació gracias al programa Mujeres para la Vida enfocado en la restitución de derechos como el de la educación. Nuestra labor no debe ser solo la de enseñar y hacer que se aprenda, debe trascender a procurar desde nuestro quehacer a que el derecho a la educación no sea vulnerado desde ningún ángulo, transmitiendo en primera instancia la importancia del mismo.

Se puede decir que el trabajar con el programa Basura Cero dentro de las clases de inglés, sirvió de excusa para romper monótonas en la enseñanza del idioma y hacer más participes a las estudiantes de su proceso de aprendizaje. Dándoles la oportunidad de demostrar habilidades artísticas, creativas, prácticas en la realización de productos con materiales reciclables y aprender de manera simultánea el vocabulario básico en inglés involucrado en la realización de los mismos. Al mismo tiempo, se dio la oportunidad de romper poco a poco barreras de miedos, timidez, frustraciones a usar el inglés de forma oral frente a las compañeras de clase. El aprender inglés a través del hacer manualidades o proyectos con material reciclado dio muestras de ser una metodología válida de enseñanza- aprendizaje del idioma que puede ser enfocada a contenidos específicos de enseñanza y experiencias de aprendizaje significativas.

Las condiciones sociales y educativas que ha experimentado y experimentan las poblaciones adultas consideradas vulnerables limitan seriamente su acceso al conocimiento y las pone en desventaja ante otras poblaciones cuyos derechos no han sido completamente o parcialmente vulnerados. En materia de aprendizaje de una lengua extranjera la brecha de desigualdad educativa es enorme debido a su poco o nulo contacto con el idioma en sus contextos habituales de vida. Ello pone en evidencia la urgente necesidad de generar ambientes de aprendizaje 'andragógicos' en este aspecto respondientes a las necesidades de la población adulta en general y particularidades de los grupos poblaciones con los que se tiene contacto.

A pesar que el programa educativo de Mujeres para la Vida, está encaminado a la restitución del derecho a la educación de mujeres adultas que dadas las condiciones de vulnerabilidad sociales y educativas vividas, este derecho les ha sido vulnerado; falta fortalecer el programa. Consideramos el programa como un intento para lograr los objetivos propuestos en este aspecto. Se necesita mayor compromiso desde la administración de IDIPRON y a nivel Distrital, mayor flujo de recursos, adecuación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje, ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa. El proyecto en definitiva necesita una mayor organización desde el enfoque pedagógico, administrativo, económico y social para generar un mayor impacto académico en las mujeres niñas, jóvenes y adultas vulnerables de la capital.

Referencias

Braslavsky, C. (1984). *Mujer y Educación: Desigualdades Educativas en America Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para America Latina y el Caribe.

Colombia Aprende. (15 de Diciembre de 2014). *¿ Qué son las poblaciones vulnerables?* Obtenido de Colombia Aprende: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-199943.html>

Colombia Bilingüe. (2005). Recuperado el 26 de Junio de 2015, de mineducacion: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>

Delicado, G., Agudo, E., Ferreira da Silva, P., & Cumbreño, B. (2009). Venciendo Miedos en la Enseñanza de Ingles a Adultos. Un Caso Práctico: La ciudad, sus leyendas y sus espacios web. *Tejuelo* (4), 56-73.

DNP. (2009). Alfabetizar Jovenes y Adultos Illetrados Nacional. Colombia. *Educación para todos*. (16 de Enero de 2015). Recuperado de Colombia Aprende: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228165.html>

Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. (2004). Recuperado el 20 de Marzo de 2015, de medizin1: http://www.medizin1.uk-erlangen.de/e113/e191/e1223/e1228/e989/inhalt990/erfahrungslernen_2004_ger.pdf

Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. (Octubre de 2006). Recuperado el 16 de Julio de 2015, de mineducacion: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Henschke, J. A. (01 de 01 de 2011). *Considerations Regarding the Future of Andragogy*. Recuperado el Agosto de 2015, de EBSCO:

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=1304684c-9e95-4500-ae73-0e3c8d70e5f9%40sessionmgr4002&hid=4214>

Henschke, J. A. (4-6 de October de 2006). *UMSL*. Recuperado el Agosto de 2005, de International Research Foundation for Andragogy and the implications for Adult Education Practice: <http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/added-02-10/20.pdf>

IDEP. (2006). Escuela y Niñez en situación de vulnerabilidad. En I. p. IDEP, *No somos vulnerables: Escuela y Niñez en situación de vulnerabilidad* (Primera ed.). Bogotá, Colombia.

López Montero, R., Quesada Chavez, M. J., & Salas Alvarado, J. (s.f). *Factores sociales en el aprendizaje de un segundo idioma: el caso de la sede del pacífico de la universidad de Costa Rica*. Recuperado el 14 de Marzo de 2015, de [srp.ucr.ac](http://srp.ucr.ac.cr/sites/default/files/Factores%20sociales%20en%20el%20aprendizaje%20de%20un%20segundo%20idioma.pdf):

Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 2005). *Lineamientos de Política Pública para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Recuperado el 21 de Enero de 2015, de OEI: www.oei.es/quipu/colombia/politica_vulnerables.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos 2002-2006*. Recuperado el 10 de Febrero de 2015, de OEI: http://www.oei.es/quipu/colombia/programa_alfabetizacion.pdf

Paz Saavedra, L. E. (s.f.). *Alfabetización Digital en el adulto maduro una estrategia para la inclusión social*. Recuperado el 8 de Marzo de 2015, de [revistas.unal](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/download/12486/13224):

Pérez Martínez, A., Varila Cajamarca, D., & Torres Cendales, L. (2012). *Historia Institucional Instituto para la protección de la niñez y la juventud IDIPRON*. Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo CIDE, Bogotá.

Rizk, L. (22 de Mayo de 2011). *Learning By Doing: Toward an Experiential Approach to Professional Development*. Recuperado el 18 de Marzo de 2015, de conference.ifla:
<http://conference.ifla.org/ifla77>

Schank, R. C. (1995). <http://cogprints.org/>. Recuperado el Agosto de 2015, de What We Learn When We Learn by Doing: http://cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html

Sharlanova, V. (2004). Experiential Learning. *Trakia Journal of Sciences* , II, 36-39.

Torres Lopez, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Actualidades investigativas en educación* , 10 (2), 1-14.


Villasmil Ferrer, J. R. (2011). *El autoconcepto academico y la resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica*. Recuperado el 17 de Marzo de 2015, de e-revistas:
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3812/3649>

Anexos

Anexo 1: Diario Parcelador

PROCESO SUBPROCESO FORMATO		PROTECCIÓN INTEGRAL DE NIÑOS/AS, ADOLESCENTES Y/O JÓVENES EN SITUACIÓN DE VIDA DE Y EN CALLE PERMANENCIA DIARIO PARCELADOR		CODIGO VERSIÓN PÁGINA VIGENTE DESDE	M-PIN-FT-048 02 01/07/2011
UNIDAD: _____		GRADO: _____ ASIGNATURA/TALLER: _____			
TEMA: _____					
FECHA	CONTENIDO	ACTIVIDADES	EVALUACION		

Anexo 3: Plan de Estudios

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE PROTECCIÓN E INICIACIÓN SOCIAL, INSTITUTO para la Protección de la Niñez y la Juventud</p>	PROCESO	PROTECCIÓN INTEGRAL DE NIÑOS/AS, ADOLESCENTES Y/O JÓVENES EN SITUACIÓN DE VIDA DE Y EN CALLE	CÓDIGO VERSIÓN 03	M-PIN-FI-046
	SUBPROCESO			
	FORMATO	PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DE SDE 15/06/2012		

ÁREA:	INTENSIDAD HORARIA:	GRADO:	BIMESTRE:
COMPETENCIA:	ESTANDAR:		
EJE			
PROBLÉMICO:			
DOCENTE:	MÓDULO #:	FECHA DE ACTUALIZACIÓN:	DD.MML.AA.
DESEMPEÑO (logro)	TEMATICAS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	PARÁMETROS DE EVALUACIÓN
Debe en globar los 3 indicadores Conceptual: analiza Procedimental: realiza Actitudinal: (verbos en infinitivo) conjuga			
RECURSOS:			

Anexo 4: Cronograma de Actividades

Cronograma de Actividades basados en el Programa Basura Cero 2013-II y 2014-II							
Cuadro comparativo							
Docente: B				Docente: A			
Ciclo III- Grado 7mo. 2013-II			Ciclo IV- Grado 8vo.2014-II		Ciclo V- Grado 10mo. 2013-II		Recursos
No.	Contenidos	Actividades/ Metodología	Contenido	Actividades/ Metodología	Contenidos	Actividades/ Metodología	
1		T: explicacion del tema		se realiza una prueba diagnóstica de nivel		T:Reconocimiento del grupo	Ciclo III- Grado 7mo. 2013-II flashcards copias papel periódico marcadores papel periódico marcadores bolas de icopor cd's reciclados colbon tijeras betún periódico colbon globo o bomba tijeras cucharas desechables, carton, cinta, periódico, pintura , espejo Ciclo IV- Grado 8vo.2014-II flashcards caja de carton pequeña, papel, marcadores, colbón. copias papel periódico, globo, betún, pegamento caja, colbón, papel regalo, encaje copias
2		T: aplicación de un cuestionario sobre basura cero -explicación trabajo por proyectos con material reciclado		se introduce tema: verbos		T: introducción al Programa Basura Cero. Las 6 R's	
3	prendas de vestir	Ss: explicacion con posters sobre los proyectos		se refuerza tema y desarrolla taller		T: actividad motivacional " mirror balls" que involucra el reciclaje de cd's.	
4	vocabulario relacionado con el reciclaje	Ss: exposiciones sobre reciclaje		presentacion escrita de proyectos usando materiales reciclados. Se inicia con proyecto "decorative box"	vocabulio : las 6 R's vocabulario proyecto : " mirror balls" adjetivos colores determiners: that/ this is these /those are countable and uncountable nouns verb to be verbos	Ss: Realización de carteleras sobre la importancia del reciclaje usando las 6 R's.	
5	determiners: This/that/ is these /those are vocabulario proyecto " vase"	T: introduce vocabulario -explica como hacer bolas navideñas.		se hace quiz. se introduce tema: like and dislike		T: trae varios elementos a la clase reciclables y no reciclables. introduce vocabulario n ingles Ss: Presentacion de las carteleras. Intervención y discusion del grupo sobre los expuesto. clasificaci6n de los materiales traídos por la docente en su correspondiente bolsa: blanca o negra.	
6		Socialización de notas T: refuerzo this/that	verbs like and dislike	se refuerza tema y desarrolla taller		Ss: presentacion de objetos hechos. El grupo selecciona algunos de ellos para ser enseñados en la clase.	
7		Ss: introducción de vocabularioproyecto "Vase"		se realiza proyecto "bag". introducción del vocabulario		Ss: Ss. No hubo presentacion de proyecto.	

Anexo 5: Programa Basura Cero

RESIDUOS RECICLABLES

¿CÓMO SEPARAR LAS BASURAS?

Desde mañana los bogotanos tendrán la responsabilidad de separar sus basuras en su casa para contribuir en el nuevo esquema de manejo de residuos.

Deposítalos en una bolsa blanca
(Pueden ser bolsas de mercado)

Deposítalos en una bolsa negra
(En un punto de recolección)

RESIDUOS ORDINARIOS

Reúne en una bolsa los residuos reciclables: papel, cartón, plásticos, vidrio, metales y telas.

Entrégalos a los recicladores.

Llévate al Punto Ecológico más cercano las pilas, aparatos electrónicos y eléctricos, aerosoles, bombillos, llantas y medicamentos vencidos.

Reúne en otra bolsa los residuos no reciclables: Restos de comida, flores, hojas y residuos sanitarios.

Entrégalos al servicio de aseo.

basura cero

elementos reciclables

- Papel y cartón
- Empaques y paquetes
- Envases de tetra-pak
- Vidrio
- Metal
- Plásticos y cd
- Telas y botas de caucho
- Elementos desechables

residuos orgánicos

- Restos de comida
- Residuos sanitarios
- Elementos de icopor
- Residuos de barrido
- Colillas de cigarrillo
- Esponjas
- Porcelana

Sigue el ejemplo de pac-man
Recuerda, deposita los elementos reciclables en una bolsa blanca
Y los residuos orgánicos en una bolsa negra

¿CÓMO SEPARAR?

RESIDUOS RECICLABLES

- PAPEL Y CARTÓN
- EMPAQUES Y PAQUETES
- ENVASES DE TETRA-PAK
- VIDRIO
- METAL
- PLÁSTICOS Y CD
- TELAS Y BOTAS DE CAUCHO
- ELEMENTOS DESCHABLES

Deposítalos en una bolsa blanca
(Pueden ser bolsas de mercado)

RESIDUOS ORDINARIOS

- RESTOS DE COMIDA
- RESIDUOS SANITARIOS Y PELIGROSOS
- ELEMENTOS DE ICOPOR
- RESIDUOS DE BARRIDO
- COLILLAS DE CIGARRILLO
- ESPONJAS
- PORCELANA

Deposítalos en una bolsa negra

basura cero

Sigue el ejemplo de pac-man
Recuerda, deposita los elementos reciclables en una bolsa blanca
Y los residuos orgánicos en una bolsa negra

Anexo 6: Evidencias



Video 2

Grado : Décimo

Año: 2013-II

Proyecto reciclaje : Decorative Vase

S1. Este proyecto lo inicie pero con paper reciclable.

Teacher intervention: uh hum recycled

S1. Si

S1. Mi intención es hacer utilidad de las cosas que ya no se utilizan y hacerlas nuevamente este...

S1 to Teacher looking help . Teacher said : recycled

S1. Bueno... para esté proyecto use paper, glue . S1 to teacher ¿Cómo se dice? Pointing the colors of the project ... teachers answers : paint

S1. Mucha , mucha...

Primero se infla la bomba

Como se decir inflar , el verbo inflar

Luego se cortan muchas, muchas, tiras de paper, se revuelven el glue con water y se unta al paper, eh al balloon , luego se van pegando tiras y tiras de una forma - teacher intervention . you paste.

S1 to class partners: Bueno , bueno...

S1. Así sucesivamente hasta formar muchas capas luego primero para una forma de un lado y luego por otro lado para que vaya dando la forma.. eh y se hacen muchas capas para que

Luego después de esto ya se procede a aplicar

Y después se le hace con... cómo?

S1 classmates. Vasos

Teacher : plastic cups

Y se le aplica la .. cómo?

Teacher intervention : the paint

S1 continue: la paint

Se le hace la formita como especie de un cuerpo humano

S1 classmates : como Don Barriga, como homero

S1 laughs

S1 continue. y se le va haciendo la forma que uno quiera y ya Y entonces esto se puede utilizar como una caneca para , digamos para una oficina para echar papeles

Teacher : ¿ Alguna le encuentra otro uso?

Students answers, de pronto para echar colores

Video 4

Grado: Octavo

Año : 2014

Proyecto Reciclaje: Plastic Bags

S: eh ..paso

T: yes...

S: step one .. eh , el primer paso es .. cortar las bolsas en tiras

T: se dice : step one ..step

S: step one

T: bien

S: cortar las bolsas en tiras cut in stik bags, yes

T: step two paso dos .. eh tejer con la aguja “one trip of pen “ (inentendible)

(estudiante leyendo de hojas)

(voces de fondo de estudiantes)

eh ..paso dos hacer diez moños más o menos según como quiera el bolso eh “ one a trip of pen point.. eh

Interrupción de estudiante: hacer que..

S: eh hacer 10 moños

interrupción estudiante: ¿los moños se hacen con la misma bolsa ?

S: con la aguja

interrupción estudiante: con la aguja

(voces de estudiantes de fondo)

S: diez moños... diez moños según como quiera ek bolso de largo

interrupción estudiante : y en inglés

S: “one a strip of ten points or a cortein what, what larch bag “ (inentendible) según como quiera el bolso.

eh , cuarto es

interrupción estudiante: ¿ese es el tercero, el segundo cual era ?

S: el segundo era tejer con la aguja

voz de fondo : se me rompió

S: eh si , tejer con la aguja

T: and step three?

S: el tree..

T acuérdense que no es tree , three

estudiantes de fondo: repiten three

S: three, eh three ... eh .. uhm ... la tercera es hacer un circulo eh “ turner a circle“ el cuarto es ...

T: you can can do a circle ...

S: el cuarto es , el cuarto es .. continuar, continuar haciendo el circulo hasta llegar a la copa para hacer el bolso

interrupción de estudiante : ¿y en inglés es ?

S: “ continu with de over, over at to serting the bag”

T_ uhhh

S: y el quinto es “finaly marke a flober ... “

T: finally

Nota al Pie

¹ Decreto precedido luego, por el Decreto Nacional 1699 de 2004, que reflejaba la política pública sobre la mendicidad y las personas en la calle.

² También creador de la Fundación Servicio Juvenil en 1963 en cuyos proyectos se fundamenta en un profundo respeto por la persona, su individualidad y libertad. Él es reconocido nacional e internacionalmente, por sus esfuerzos en liderazgo garantizando la construcción de una cultura de derechos de la niñez y la juventud, en un contexto de empoderamiento familiar y comunitario.

³ Siendo una entidad del Estado de orden descentralizado se origina mediante el Acuerdo 80 de 1967 del Consejo de Bogotá, y en operación desde el año 1970 por expedición del Acuerdo 257 de 2006 sobre reforma administrativa, constituye actualmente junto con la Secretaría de Integración Social (SDIS) el Sector de Integración del Distrito. Dado que el Acuerdo 80, no determinó su naturaleza jurídica y funcional, sufrió aclaraciones administrativas por los Decretos 1050 y 3130 de 1986. Posteriormente, bajo el Concepto 35 de 2012, se dio respuesta a su origen y la naturaleza como instituto.

⁴ En ese mismo año, también surgen el Decreto 716 que designa los miembros de la Junta Directiva, la Resolución 82 por el cual se designa la participación del Alcalde en la Junta Directiva, que posteriormente dan cabida en 2005 al Decreto 136 en el cual se designan las acciones prioritarias a dar por las entidades públicas a los habitantes de la calle. Ya en el 2006, el instituto estrecha relaciones con la Secretaría de Integración Social (SDIS) incorporándose al sector de Integración Social del Distrito, mediante Acuerdo 257 de 2006. El año 2006, se crea la Ley 1098 o Código de infancia y adolescencia, donde se establecen la garantía de derechos de niños y jóvenes y el cual cobra gran importancia dentro de los objetivos y funciones del Instituto.

⁵ Dirigido luego por José Miguel Sánchez durante el periodo 2012-2015 en la administración de Bogotá Humana 2012-2015 del alcalde Mayor Gustavo Petro Urrego. tomado de la página oficial de Facebook de IDIPRON. IDIPRON Bogotá. <https://www.facebook.com/IDIPRONBogota/info?tab=overview>. A fecha Mayo 28 de 2014, anunció su renuncia al cargo de Director de IDIPRON por decisión personal. ver <http://www.IDIPRON.gov.co/index.php/noticias/87-noticias-de-bogota/438-el-director-del-IDIPRON-y-los->

[secretarios-de-integracion-social-y-de-salud-presentaron-la-renuncia-a-sus-cargos-para-liderar-el-frente-amplio-nacional-por-la-paz](#)

⁶ En el mismo año, se expide el Acuerdo 366 de 2009 por el cual se establecen lineamiento de política pública en la atención, inclusión y mejoramiento en la calidad de vida de la población con riesgo de volverse habitante de calle. Y sobre el año 2010 se establecieron otros acuerdos que modificaron la Resolución 01 de 2001 en aspectos orgánicos a saber: Resolución 321, 331 y 390 de 2010; Resolución 985 de 2009 (Dic. 30), Resolución 536 de 2010 y, Resolución 488 de 2010.

⁷ El Artículo segundo del Acuerdo 002 de 2009, modifica el Artículo quinto de la Resolución 20 de 1986.

⁸ Presumimos que antes del 2007 el Proyecto Madres o Programa Madres estaba siendo desarrollado por parte de IDIPRON, tal como lo evidencia un video publicado en Youtube el 01 de Octubre de 2007. Llamada Programa Madres IDIPRON. David Sánchez Escobar, quien subió el video, describe: Programa Madres liderado por Rita Escobar Uribe Dan. ver <https://www.youtube.com/watch?v=PXRne33E24Q>. Sin embargo, no hay datos de cuáles eran sus características y a que iba enfocado. Escobar, indica haber trabajado “IDIPRON, proyecto madres, talleres de Psicodrama y Constelaciones Familiares con madres cabeza de familia.” ver :

<http://www.ritaescobar.com/somos.html>

⁹ Ver Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

¹⁰ Ver Artículo 36. Capítulo II. Ley General de Educación 115 de 1994.

¹¹ Ver Artículo 38 y 52. Ley General de Educación 115 de 1994.

¹² En el Art 1ro de la Ley 27 de 1977 se establece la mayoría de edad en Colombia a partir de los 18 años. Se es por tanto adulto desde los 18 años de edad y hasta que se empiece a considerar adulto mayor al cumplir 60 años de edad. (Ley 1251 de 2008).

¹³ Ver Artículo 50. Ley General de Educación 115 de 1994.

¹⁴ Ver Artículo 51. Ley General de Educación 115 de 1994.

¹⁵ Ver Artículo 2. Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997.

¹⁶ Los Lineamientos, responden también al Decreto 3011 de 1997, la Directiva 14 de Julio 8 de 2004 y la Circular 007 de Abril de 2008. “De acuerdo con las anteriores normas le corresponde a las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas – ETC: organizar y promover la atención educativa para población mayor

de 13 años y adultos iletrados.” Ver: Lineamientos para implementar programas de educación para jóvenes y adultos. Ministerio de Educación Nacional, 2010.

¹⁷ Ver Plan Nacional de Educación 2006-2016. Propósito No. 2

¹⁸ Ver Artículo 13 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

¹⁹ El eje primer del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, busca “(...) *reducir las condiciones sociales, económicas y culturales que están en la base de la segregación económica, social, espacial y cultural de la ciudadanía bogotana, que contribuyen a la persistencia de las condiciones de desigualdad o que dan lugar a procesos de discriminación.*”.

²⁰ El proyecto prioritario No. 2: *Bogotá con igualdad de oportunidades* del artículo 10 y la estrategia priorizada No. 5²⁰: *Aumento de Capacidades y Oportunidades Incluyentes* en su aparte c. *Las familias, el Eje de la Bogotá Humana y de la política del amor*²⁰ son las de mayor relevancia a considerar dentro del proyecto educativo, según Beltrán (2013).

²¹ Plan establecido por el Acuerdo 091 de 2003 del Consejo de Bogotá bajo los ordenamientos de las Leyes 051 de 1981 y 823 de 2003. Acoge pactos y convenios ratificados en Colombia en materia de equidad de géneros, apoyando el tercer objetivo de desarrollo de la ONU para el milenio: promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer. Es desarrollado en respuesta al compromiso social contra la pobreza y la exclusión planteado en el *Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas Bogotá 2004-2008 'Bogotá sin indiferencia'* (Acuerdo 119 de 2004) y el *Plan de Desarrollo 'Bogotá Humana' 2012-2016* (Acuerdo 489 de 2012), consecuente a fortalecer el Estado Social de derecho consagrada en la Carta Constitucional.

²² “Se consideran sujetos de atención educativa las personas adultas o jóvenes mayores a 13 años. residentes en zonas rurales o urbanas que nunca accedieron al servicio público educativo formal escolarizado o en su defecto desertaron prematuramente del mismo, no logrando culminar al menos 2do o 3er grado de educación básica primaria, convirtiéndose en analfabetos absolutos o analfabetos funcionales.” Ver Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005, pág. 40).

²³ Se conoce como tasa de alfabetismo la relación que existe entre las personas a partir de cierta edad que declararon saber leer y escribir y el total de la población que contestó esa pregunta. Ver Informe Especial: Censo General 2005. DANE.

²⁴ Ver inciso 6 artículo 68. Constitución Política de Colombia de 1991.

²⁵ Factor de protección: es la situación que fomenta el desarrollo de las dimensiones del ser humano. (IDEP, 2006, pág. 131). Existen factores de protección internos y externos. Los externos refieren a condiciones ambientales que actúan reduciendo la probabilidad de la ocurrencia de daños (ej., el apoyo de un adulto). Los internos refieren a atributos propios del individuo (ej. El buen auto concepto). (Villalobos y Castelan, 2007, citado por Villasmil Ferrer, 2011).