



Diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos
 Pensar la escuela y la universidad en tiempos de desigualdad, contra-conducta y nuevas subjetividades



El estado de “crisis” que se ha venido inventado en los tiempos actuales, por diversas razones, en especial por la reactualización del capitalismo en el siglo XXI, los movimientos sociales y la emergencia de nuevas dinámicas en relación con los sujetos y sus posibilidades de constitución, hace que la educación y la pedagogía tengan un juego de acciones y responsabilidades como nunca en la historia. La educación y su forma moderna escuela-universidad se ven obligadas a salir de su espacio conservador y transmisor de la cultura y las modelaciones de la sociedad para pensar, recrear y comprender a los sujetos en dinámicas atravesadas por escenarios de transformación acelerada: tecnológicos, identitarios, emocionales, económicos y sociales. Pero a su vez, la educación y pedagogía requieren volver a sus orígenes y raíces centradas en la formación y las posibilidades de multitudes de personas que no encajan en los circuitos mundiales del capital y son marginados, olvidados, excluidos y vulnerabilizados.

Estas consideraciones anteriores nos lleva como Área Disciplinar de Posgrados en Educación constituida por la proyección del Doctorado en Pedagogía y Didáctica DPD la Maestría en Educación y la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas a convocar a investigadores, profesores, estudiantes, grupos de investigación, encargados de la orientación y diseño de políticas públicas en educación, redes académicas, al VII congreso de Investigación y Pedagogía con los ejes de discusión diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos.

Como ha sido costumbre en las seis versiones anteriores del congreso los grupos que sostienen las líneas de investigación relacionadas con el área disciplinar de posgrados en educación coordinan las mesas temáticas ofertadas para la presentación de ponencias, conferencias, talleres, paneles y mini cursos (conferencistas invitados).

LA LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA COMO GUÍA MOTIVADORA EN EL CAMINO DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

Autor:

Corredor, Daniel H.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Eje temático: Voces y experiencias de maestros y maestras: apuestas pedagógicas e innovaciones didácticas en el aula

Resumen: Este proyecto surge por el interés de analizar la práctica pedagógica de un maestro que ha venido a lo largo de dos años proponiendo una estrategia innovadora en el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, la investigación se ha propuesto como objetivo identificar el impacto del uso de lengua de señas colombiana (LSC) de manera implícita en el aula como estrategia de motivación para el aprendizaje de la lengua francesa a través de la adquisición de vocabulario, forma de escritura, lectura y conceptualización global de estas mismas mediante el contraste o relación de estos códigos de lenguaje a través de constructos teóricos extraídos de Gardner & Lambert (1972), con relación a los factores motivantes para el aprendizaje de una lengua extranjera, Asher, J. J. (1966) y su estrategia de respuesta física total (TPR) y como el cuerpo es clave absoluta para el aprendizaje de una lengua, Littlewood, W. (1960) con el aprendizaje comunicativo y ese intercambio de códigos en el cual habilidades para el aprendizaje de una lengua se conectan con la gesticulación y el cuerpo estimulando procesos cognitivos en el estudiante. La estrategia didáctica propuesta busca promover aprendizaje de la lengua francesa por medio del uso de la lengua de señas colombiana (LSC) como factor implícito en el aula

para la relación y adquisición de vocabulario a través de la conexión de la configuración manual en la lengua de señas colombiana y su relación con la expresión oral en lengua francesa. Del mismo modo en procesos escriturales y de lectura busca un impacto en relación a la parte sintáctica de la lengua extranjera por medio del deletreo en lengua de señas colombiana LSC buscando motivar y fortalecer la práctica de las habilidades básicas para el aprendizaje de una lengua. Para el desarrollo de este objetivo se optó por un diseño de investigación con un enfoque crítico - social y como tipo de investigación la sistematización de experiencias ya que busca re construir estrategias para motivar en el aula, para generar a la vez una construcción social y moral que contrasta con lo cognitivo sensibilizando a los estudiantes en reconocer la importancia de comunicarse en sociedad como tal. En lo que se lleva del desarrollo de este proceso investigativo se ha logrado evidenciar cómo los procesos escriturales, orales, lectores y gestuales avanzan en los estudiantes e impactan en el ambiente motivacional del aula. Por consiguiente, los procesos cognitivos de lectura, escritura, oralidad, escucha, motricidad y expresividad relucen en el estudiante ya que, por la relación simultánea de estos dos códigos de lenguaje propuestos en el planteamiento de esta estrategia, ha ido generando a su vez una mayor retención de ítems de vocabulario y procesos motrices. Buscando así, seguir complementando y estructurando a lo largo de los resultados que se vayan obteniendo tras la implementación de secuencias didácticas con la esencia de esta estrategia.

Palabras clave: motivación, aprendizaje, lengua extranjera, estrategia didáctica, lengua de señas colombiana, material, lengua, lenguaje.

Capítulo I

Contextualización

La siguiente propuesta y planteamiento de este proyecto de investigación tendrá lugar en la institución educativa San Viator sede Tunja. Entre características a resaltar es de importancia mencionar que este plantel es de régimen privado, conformada por núcleos familiares con una estratificación social que está entre los rangos de estrato 3 al 6 teniendo presente que la institución cuenta además con ciertas becas y beneficios para poder abarcar más población estudiantil que no cuente con la suficiente solvencia económica para suplir los gastos requeridos por el plantel educativo. Por otra parte, se cuenta con un total de 120 empleados entre administrativos, servicios generales o adicionales y profesores.



El plantel educativo está organizado por escuelas: básica, media y alta para un total aproximado de 700 estudiantes activos. La muestra de estudio seleccionada

para la realización de esta investigación estará seleccionada a partir de la escuela de básica primaria en la población con un rango de edad entre los ocho a diez años de edad. Cabe resaltar y no menos importante que la institución tiene una visión constructivista en la cual se da autonomía al docente para la realización de su práctica docente en las aulas y el estudiante extrae lo que él o ella considere que le brinda cada docente para su construcción holística. Agregando a lo anterior, la institución tiene un modelo de bilingüismo y aprendizaje de la lengua francesa como L3. Además, cuenta con un proceso de bachillerato internacional (IB) como facilidad y ventaja para el estudio de un pregrado universitario en el extranjero. Del mismo modo maneja un modelo de accesibilidad para población que cuente con necesidades de aprendizaje de diversos núcleos poblacionales de nuestro contexto, contando con ayuda de asistencia pedagógica en el aula y dentro de la institución dependiendo de diagnósticos y decisiones tomadas por consejo directivo en conjunto con padres de familia y docentes para el bienestar de sus estudiantes.



1.1 Descripción del problema

El periodo de pandemia negó la asistencia a las instituciones educativas tanto en nuestro país como a nivel mundial, interrumpiendo el proceso normal de escolarización que se lleva a cabo en los planteles y la presencialidad. De hecho, se ha convertido para muchos en el reto docente de esta nueva era educativa, cosas tales como: las reglas en el aula, motivar para la participación, el seguimiento de las instrucciones de las actividades a realizar, la falta de concentración, ritmo en clase y el trabajo colaborativo, son los componentes que se deben retomar y reconstruir en este regreso a las aulas como una necesidad para los profesores reformando su rol a esta nueva etapa y adaptando sus estrategias de enseñanza, materiales y pedagogía en torno a los factores mencionados y las necesidades de esta nueva época con un objetivo enfocado reconstrucción moral, social y cultural a través de la educación que debe volver a prestar estas instituciones después del aislamiento.

Por otro lado, cabe resaltar que el ritmo escolar de manera virtual fue completamente diferente al ritmo escolar de manera presencial como lo exponen Moreira; Espinoza (2015) ya que dicen que la educación tradicional tiene un contexto rígido e inflexible, pero en cambio la virtualidad invita a los estudiantes a situaciones más amplias y flexibles que les permiten interactuar mucho mejor con el material. Pero en términos sociales es evidente que el ser humano en su aislamiento desarrolló más su individualización y no la colectividad para seguir criticando lo que se ha ido convirtiendo socialmente vulnerable y seguir generando igualdad desde las aulas.

Esta ausencia de las aulas presenciales y su pausa en procesos de aprendizaje y construcción social, ha generado que el estudiante se distancie de realidades sociales que están en su entorno y deje de generar conceptos críticos, pero con moralidad para seguir construyendo en sociedad. Por consiguiente, ya si pasamos

al campo de una lengua extranjera, el distanciamiento de las aulas con relación al aspecto social y el contacto directo con la lengua dejó para los estudiantes de esta institución falencias y dificultades con relación al desarrollo de las habilidades esenciales para el aprendizaje y manejo de una lengua extranjera como lo son: leer, hablar, escuchar, escribir y su baja motivación ya sea para el refuerzo y mejoramiento de falencias en estas habilidades o sencillamente por tener un concepto claro de la importancia detrás del aprendizaje de una lengua en particular.

Esta falta de motivación por el aprendizaje de una lengua extranjera va ligado por falta de un concepto más enfocado al proceso global y la importancia de la comunicación mundial para la construcción de sociedad de moralidad y cultura por medio de conceptos y contrastes de vida hace que el docente adquiera el nuevo gran reto de volver a motivar a los estudiantes a re construir la idea de la importancia del aprendizaje de esta lengua extranjera y cree nuevamente un espacio motivador en el salón de clase. Por esto, el docente debe reformular sus materiales por medio de una re construcción de estrategias de aprendizaje que cuiden el contacto e impacto de la lengua motiven a verla llamativa pero con argumentos y conceptos. Los materiales en el proceso de aprendizaje y enseñanza son de mucha relevancia como dice Gowin (1981) "la enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno." Por ello, el profesor siempre debe intentar ajustar los materiales, generando estrategias adaptadas al momento actual, generando motivación en el alumno y enfocándose no solamente a lo académico sino además un concepto más amplio, más global y claro enfocado a lo social y lo moral que sensibilice al estudiante y genere un primer contacto con estas lenguas extranjeras de una forma mucho más cómoda y novedosa para nuestras poblaciones estudiantiles.

1.3 Pregunta de investigación

Pregunta de investigación:

- ¿Qué impacto tiene la lengua de señas colombiana como estrategia de motivación para el aprendizaje de la lengua francesa?

1.4 Objetivos

Objetivo General:

- Identificar la relevancia del uso de lengua de señas colombiana de manera implícita en el aula como estrategia de motivación para el aprendizaje de la lengua francesa y facilitador de adquisición de vocabulario mediante el contraste o relación de ambas lenguas.

Objetivos específicos:

- Reconstruir un concepto moral y social sobre la importancia de la diversidad comunicativa por medio del uso de la lengua de señas colombiana, la lengua francesa y su francofonía.

1.4 Justificación

La falta de motivación por el aprendizaje de una lengua extranjera a hecho que el desarrollo de las habilidades para la codificación y decodificación de una lengua extranjera no sean relevantes o a resaltar en las aulas de clase en grados de educación media – alta de esta institución, más aún si tenemos presente que cuenta con un programa de bilingüismo certificado y a su vez un programa de bachillerato internacional que reafirma el compromiso con el aprendizaje y adquisición por las lenguas extranjeras, pero el estudiantado no le da su lugar en su proceso formativo con autonomía. Algunos factores a resaltar ya se han

nombrado como lo ha sido la etapa de virtualidad previa a esta nueva presencialidad que pudo causar falta de interés en el estudiantado por volver a un ritmo educativo más riguroso como lo es la presencialidad y menos flexible, así como lo dice Moreira; Espinoza en su citación traída a este documento previamente. Pero a su vez, otro factor no menos relevante es como el rol de la didáctica y la pedagogía del docente han jugado alrededor de su práctica docente y el impacto o estrategias que se han tenido presentes para cuidar ese primer contacto e impacto para motivar el aprendizaje de estas lenguas extranjeras. La organización de diagnósticos previos para la implementación de materiales adecuados y atractivos con una metodología que pueda generar conceptos de la lengua más allá de lo académico y su uso gramatical perfecto. Esto puede hacer que la relevancia, importancia o propósito para aprender una lengua extranjera cambie y comience a verse con relevancia desde lo académico a lo social y moral.

Viendo lo sucedido en grados académicos de esta institución con un modelo bilingüe enfocado a la globalidad y en la cual se presenta falta de interés o autonomía por la práctica una lengua extranjera y todo esto debido al concepto de ver la comunicación como algo simplemente académico y no verlo como una oportunidad de construcción social, moral y cognitiva que a través del contraste y postura crítica de las costumbres, cultura, hábitos, conceptos de vida, de contextos diferentes a la cotidianidad de mi entorno pueden llegar a reconstruir una percepción global mucho más clara sobre la importancia de comunicarse con el otro y el beneficio mutuo para construir integralmente desde lo educativo por medio de la práctica de una L2 o L3 y hasta L4 de forma implícita como estrategia de motivación para el aprendizaje de la lengua francesa que es lo que quiere proponer en este proyecto investigativo.

Este proyecto busca crear una estrategia que retome la motivación, la autonomía y genere un concepto claro de la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera en este caso la lengua francesa por medio de una conexión implícita

a través de la comunicación manual y gestual por medio de la lengua de señas colombiana (LSC) para que de esta forma de manera implícita se genere una motivación y relevancia por el aprendizaje de la lengua extranjera. Generando a su vez una estimulación cognitiva extra en el aula debido al proceso de codificación y decodificación de las lenguas a practicar para que el estudiante cree no solo un concepto simplemente académico por la lengua extranjera, sino que también a través de la transversalidad con el uso y práctica de la lengua de señas colombiana se genere una construcción para la ayuda social y moral de comunidades vulneradas como lo es la comunidad sorda y su participación en lo cotidiano. Por consiguiente, se busca por medio del aprendizaje de la lengua francesa y la francofonía y a través de la lengua de señas colombiana (LSC) se genere una estrategia que combine lo transversal con lo académico con ese componente lo social puede reconstruir el contacto con las lenguas extranjeras y su motivación por su aprendizaje, de misma forma ampliar sus formas de comunicación para ser un sujeto formado para ayudar comunidades que hacen parte de lo cotidiano.

Capítulo II

2.1 Motivación

El proceso motivacional en el aprendizaje de una lengua extranjera es un factor trascendental y fundamental a tener presente en implementación de una secuencia didáctica para un docente; esta viene ligada de variables afectivas que se pueden encontrar e impactar en el proceso de aplicación de actividades en la práctica de enseñanza Brown (2000), pero cabe resaltar que la motivación no solo se encuentra en el aprendizaje de una lengua como tal sino en cualquier tipo de aprendizaje como lo resalta Dörnyei (1998). En esa misma línea Brown (2000) considera que la motivación conceptualiza tres perspectivas que emergen. La perspectiva conductista es una de las más comunes de todas en este tipo de

prácticas educativas en la cual se anticipa la participación y la atención por medio de una recompensa y comentarios positivos por el trabajo realizado paso a paso en los cuales se genera un espacio motivacional por medio de estímulos. La segunda perspectiva que emerge es la cognitiva enfocadas a las decisiones autónomas a partir de experiencias previas y su grado de esfuerzo generado por el estudiante para realizarlas desde su misma autonomía. Ausubel (1968: 368-379) identificó seis necesidades alrededor de la construcción de la motivación en procesos cognitivos:

- a) La necesidad de la exploración a través de probar lo desconocido para formar experiencias por medio de los saberes previos para formar conocimiento.
- b) La necesidad de manipular por saber a través de lo tangible lo que se puede descubrir para estimular el conocimiento.
- c) La necesidad por la actividad a través del procesos kinestésico y el ejercicio ya sea física o mental.
- d) La necesidad por la estimulación a través del contexto o espacio; la adecuación de estos espacios o por medio de otros en ideas, pensamientos o sentimientos.
- e) La necesidad por el aprendizaje y poder interiorizar sus procesos exploratorios, manipulación y estimulaciones para resolver contradicciones en búsqueda de solución a problemas a través de su propio saber.
- f) La necesidad del desarrollo del ego y poder reconocerse a sí mismo, para ser aceptado y aprobado por otros.

Finalmente, la perspectiva constructivista en la cual parte el individuo a partir de su contexto social y a través de esta construcción social toma sus propias decisiones. Se habla que en cada persona o individuo se le motiva diferente ya que por su naturaleza y entorno genera una identidad de la cual no se puede separar completamente de ese contexto en el cual están inmersos. Hace un

tiempo atrás Maslow (1970) consideró la motivación que para tenerse debía pasar por una jerarquía de necesidades como lo nombra él sólidamente arraigadas en la comunidad, la pertenencia y el estatus social.

A partir de este concepto de cómo la motivación para el aprendizaje para de esa percepción y construcción social salen a relucir las necesidades para llegar a este proceso motivacional partiendo de cómo se percibe el valor de esa recompensa al aprender conociendo la exploración, la estimulación, conocimiento, seguridad, autoestima y autonomía puestos en un contexto social para que tenga valor y sentido para el individuo mismo. Por el contrario, un estudiante desmotivado por el aprendizaje de una lengua extranjera no crea un concepto claro a través de la recompensa para el aprendizaje de esta, conecta el aprendizaje con sólo las necesidades superficiales y le hace perder la perspectiva de cómo usar en su contexto social el uso de estas habilidades.

Behavioristic	Cognitive	Constructivist
Anticipation of reward	Driven by basic human needs	Social context
Desire to receive positive reinforcement	(exploration, manipulation, etc.)	Community
External, individual forces in control	Degree of effort expended	Social status
	Internal, individual forces in control	Security of group
		Internal, interactive forces in control

Tabla 1.1 perspectivas motivacionales

La motivación así como la autoestima puede ser global, situacional o orientada a una tarea. Por otra parte es vista en términos de lo extrínseco e intrínseco, los que aprenden por sus propias necesidades y objetivos están intrínsecamente motivados, y los que persiguen un objetivo sólo para recibir una recompensa. Los que persiguen un objetivo sólo para recibir una recompensa externa de otra persona están extrínsecamente motivados.

2.2 Motivación intrínseca y extrínseca

Otra dimensión de la motivación pero muy importante a resaltar en procesos motivacionales son estos dos tipos de motivación intrínseca y extrínseca, Edward Deci(1975, p. 23) definió la motivación intrínseca:

Las actividades intrínsecamente motivadas son aquellas para las que no hay recompensa aparente, excepto la propia actividad. La propia actividad. Las personas parecen dedicarse a las actividades por sí mismas y no porque conduzcan a una recompensa extrínseca. Los comportamientos intrínsecamente motivados tienen por objeto provocar recompensa interna, a saber, sentimientos de competencia y autodeterminación. autodeterminación.

Por otra parte, la motivación extrínseca se alimenta de la anticipación de una recompensa externa y ajena al yo. Las recompensas extrínsecas típicas son el dinero, los premios, las calificaciones e incluso ciertos tipos de retroalimentación positiva. Los comportamientos iniciados únicamente para evitar el castigo también están motivados extrínsecamente. Un reto que puede reforzar su sentido de la competencia y la autodeterminación.

Es importante distinguir el constructo intrínseco-extrínseco de la orientación integral-instrumental de Gardner. Aunque muchos casos de motivación intrínseca pueden llegar a ser efectivamente integradora, otros pueden no serlo. Por ejemplo, uno podría, con fines intrínsecos muy desarrollados, desear aprender un segundo idioma para progresar profesionalmente o tener éxito en un programa académico.

2.3 Orientaciones instrumentales e integrativas

Uno de los estudios más conocidos y de mayor trascendencia histórica sobre la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua fue el realizado por Robert Gardner y Wallace Lambert (1972). Robert Gardner y Wallace Lambert (1972) realizaron un estudio exhaustivo durante 12 años sobre la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas.

Durante un período de 12 años, estudiaron exhaustivamente a estudiantes de lenguas extranjeras en Canadá, varias partes de Estados Unidos y Filipinas, con el fin de determinar cómo se relacionaban la actitud y la motivación con el aprendizaje de una segunda lengua. La motivación se examinó como factor de una serie de diferentes tipos de actitudes en los cuales los dos grupos se dividían dos tipos básicos de lo que Gardner y Lambert identificaron como orientaciones instrumentales e integradoras de la motivación.

La vertiente integradora describe a los estudiantes como individuos que se integran en la cultura del grupo de la segunda lengua y participa en el intercambio social de ese grupo para aprender más allá de lo sintáctico de la lengua procesos sociales, culturales a partir de lo etnográfico de su entorno. Por otra parte, el lado instrumental se refiere a la lengua como medio para cumplir objetivos técnicos, habilidades y desempeños específicos de la lengua extranjera. Estas dos vertientes se desarrollan y están relacionadas directamente con el contexto del aprendiz y la orientación debe ser ajustada a este medio; se debe tener en cuenta que estos dos factores no van a estar exclusivamente separados el uno del otro, sino por el contrario debe manejarse un proceso equilibrado que le permita al estudiante reconocer elementos académicos como rutinarios de esos contextos globales. Gardner & Lambert (1972) y Polsky (1969) encontraron que la vertiente integradora genera impactos importantes a resaltar en la cual generalmente están acompañados por puntajes altos en exámenes de conocimiento o nivel de

una lengua extranjera. Graham (1984) también afirmó que la vertiente integradora demasiado amplia y sugirió que algunas orientaciones integradoras pueden ser simplemente un deseo moderado de socializar con hablantes de la lengua meta o de informarse sobre ellos, mientras que las orientaciones asimilativas pueden describir una necesidad más profunda de identificarse casi exclusivamente con la cultura de la lengua meta, posiblemente a largo plazo. Del mismo modo, la instrumentalidad puede describir una orientación y la intensidad motivacional, por lo tanto, puede tener diversos grados dentro de cualquiera de estas orientaciones o contextos, y posiblemente más sin ver a detalle.

Finalmente es necesario , Schumann (1999) examinó una serie de escalas de motivación hacia las lenguas extranjeras en función de sus propiedades neurobiológicas. Observó cómo ciertas preguntas sobre motivación hacen referencia a lo agradable ("1 de aprender inglés"), a la relevancia de los objetivos ("Estudiar francés puede ser importante para mí porque me permitirá..."), a la capacidad de afrontamiento y a la motivación. Potencial de afrontamiento ("Nunca me siento seguro de mí mismo cuando..."), y norma/compatibilidad de conjunto ("Hablar inglés mejorará mi estatus social"). Su conclusión: "Las valoraciones positivas de la situación de aprendizaje de idiomas mejoran el aprendizaje de idiomas y las valoraciones negativas inhiben el aprendizaje de una segunda lengua". (p. 32)

2.2 Aprendizaje de una lengua extranjera

El aprendizaje de una segunda lengua es un largo y complejo camino y proceso a llevar a cabo ya que presenta el reto en este ámbito de cómo el individuo se identifica de primera manera con su lengua materna, como la ha construido y cómo la reconoce en su contexto directo en términos identitarios y culturales, depende de cómo el individuo se a construido en sociedad manejando su L1 para que así pueda tener herramientas para hacer un proceso de de diferenciación y

contraste no sólo de diferentes códigos de lenguaje sino como estos se decodifican sintáctica y estructuralmente; de misma manera, como el individuo practica e interioriza la lengua extranjera a partir de los factores culturales y sociales concibiendo la comunicación como un proceso de globalidad y utilidad para construirse holísticamente e intercambiar conocimientos y aprendizajes ajustados a los contextos. El aprendizaje de una lengua extranjera va directamente ligado al compromiso del individuo ligado a un compromiso total ya sea físico, intelectual, emocional y su participación. La comunicación y el aprendizaje de una lengua invita constantemente a estar inmerso en contextos no superficiales y de práctica constante ya que queda claro que muy pocos alcanzan una fluidez en una lengua extranjera solamente en espacios escolares y del salón de clase. Dicho esto, tanto el estudiante como docente debe tener presente por medio de la construcción de conceptos preguntas como ¿quién, qué, cómo, cuándo, dónde y por qué la importancia del aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua? para que sea así puente integrador y de motivación para un ritmo continuo y práctico que busque la interiorización de una lengua extranjera.

Teniendo esto presente, surgen componentes en la definición de aprendizaje de los cuales como nombra Ron Scollon (2004, p, 272) no es proceso sencillo que tenga un método directo y asertivo de aprendizaje por el contrario lo complejo de analizar lo subjetivo de la comunicación es el factor desafiante que desprende componentes por ejemplo acerca de la definición de aprendizaje, tales como:

1. Aprender es adquirir o "conseguir".
2. El aprendizaje es retención de información o habilidad.
3. La retención implica sistemas de almacenamiento, memoria, organización cognitiva.
4. El aprendizaje implica una atención activa y consciente a acontecimientos externos o internos del organismo.

5. El aprendizaje es relativamente permanente pero está sujeto al olvido.
6. El aprendizaje implica alguna forma de práctica, tal vez práctica reforzada.
7. El aprendizaje es un cambio de comportamiento.

Estas definiciones van ligadas a numerosos subcampos desde la psicología como son: los procesos de adquisición, percepción, memoria y los procesos conscientes e inconscientes en términos de estilos y estrategias de aprendizaje. Debido a esto hay que comprender que el aprendizaje no va desprendido de la enseñanza ya que el docente debe entender en cómo el aprendiz aprende conociendo y así determinando su filosofía de aprendizaje y por esta razón surgen estas escuelas de pensamiento en la adquisición de una segunda lengua como lo son: el estructuralismo, el racionalismo, el constructivismo vistos en línea de tiempo de la siguiente manera:

Time Frame	Schools of Thought	Typical Themes
Early 1900s and 1940s and 1950s Structural Linguistics	and Behavioral Psychology Description Observable performance Scientific method	Empiricism Surface structure Conditioning Reinforcement
1960s, 1970s, and 1980s	Generative Linguistics and Cognitive Psychology Generative linguistics Acquisition, innateness Interlanguage Systematicity Universal grammar Competence Deep structure	
1980s, 1990s, and 2000s	Constructivism	Interactive discourse Sociocultural variables Cooperative learning Discovery learning Construction of meaning Interlanguage variability

Tabla 1.2 escuelas del pensamiento en la adquisición de una segunda lengua

Se debe tener presente que las teorías presentadas en esta línea de tiempo no son las únicas formas de aprendizaje para el ser humano y que se ha replanteado qué tipos de aprendizaje tenemos a partir de procesos cognitivos y complejos a su vez al momento de usar una lengua extranjera, por este motivo el psicólogo educativo Robert Gagne identifica y clasifica ocho tipos de aprendizaje Gagne (1965, pp. 58-59) :

1. Aprendizaje de señales: El individuo aprende a dar una respuesta general difusa a una señal. Se trata de la respuesta condicionada clásica de Pavlov
2. Aprendizaje estímulo-respuesta: El alumno adquiere una respuesta precisa a un estímulo discriminado. Lo que se aprende es una conexión o, en términos skinnerianos, una operante discriminada, a veces denominada respuesta instrumental.
3. Encadenamiento: Lo que se adquiere es una cadena de dos o más conexiones estímulo-respuesta. Las condiciones de este aprendizaje también han sido descritas por Skinner.
4. Asociación verbal: La asociación verbal es el aprendizaje de cadenas que son verbales. Básicamente, las básicamente, las condiciones se parecen a las de otras cadenas (motoras). Sin embargo, la presencia del lenguaje en el humano hace de éste un tipo especial de encadenamiento, ya que los enlaces internos pueden seleccionarse a partir del repertorio lingüístico previamente aprendido.
5. Discriminación múltiple: El individuo aprende a dar una serie de respuestas de identificación diferentes a muchos estímulos diferentes, que pueden parecerse en apariencia física en mayor o menor grado. Aunque el aprendizaje de cada conexión estímulo-respuesta es sencillo, las conexiones tienden a interferir entre sí.
6. Aprendizaje de conceptos: El alumno adquiere la capacidad de dar una respuesta común a una clase de estímulos aunque los miembros

individuales de esa clase puedan diferir mucho entre sí. El alumno capaz de dar una respuesta que identifica toda una clase de objetos o acontecimientos.

7. Aprendizaje por principios: En términos sencillos, un principio es una cadena de dos o más conceptos. Su función es organizar el comportamiento y la experiencia. En la terminología de Ausubel, un principio es un "subsumidor", un grupo de conceptos relacionados.
8. Resolución de problemas: La resolución de problemas es un tipo de aprendizaje que requiere los acontecimientos internos que suelen denominarse "pensamiento". Anteriormente, los conceptos y principios adquiridos se combinan en un enfoque consciente sobre un problema no resuelto o ambiguo.

En este caso también se producen renovaciones de conceptos a partir de categorías mucho más específicas y dirigidas por percepción de educandos por medio de las estrategias aplicadas para generar la siguiente clasificación:

1. El aprendizaje de señales en general se produce en el proceso lingüístico total: los seres humanos emiten una respuesta general de algún tipo (emocional, cognitiva, verbal o no verbal) al lenguaje.
2. El aprendizaje estímulo-respuesta se pone de manifiesto en la adquisición del sistema sonoro de una lengua extranjera en lengua extranjera en la que, a través de un proceso de acondicionamiento y ensayo y error, el alumno se aproxima a la pronunciación nativa. Los elementos léxicos sencillos se adquieren, en cierto sentido, mediante conexiones estímulo-respuesta. Los elementos léxicos simples se adquieren, en cierto sentido, por conexiones estímulo-respuesta; en otro sentido, están relacionados con tipos de aprendizaje de orden superior.
3. El encadenamiento es evidente en la adquisición de secuencias fonológicas y patrones sintácticos, es decir, el encadenamiento de varias

respuestas. encadenamiento de varias respuestas, aunque no hay que creer que las cadenas verbales son necesariamente lineales.

4. El cuarto tipo de aprendizaje implica la distinción de Gagne entre cadenas verbales y no verbales, por lo que en realidad no se trata de un tipo distinto de aprendizaje lingüístico realmente, por tanto, un tipo separado de aprendizaje lingüístico.
5. Las discriminaciones múltiples son necesarias sobre todo en el aprendizaje de una segunda lengua, donde, por ejemplo, una palabra debe tener varios significados palabra tiene que adoptar varios significados, o una regla de la lengua materna se adapta al contexto de la segunda lengua.
6. El aprendizaje de conceptos incluye la noción de que el lenguaje y la cognición están inextricablemente interrelacionados, y también que las propias reglas sintácticas, reglas de conversación- son conceptos lingüísticos que deben adquirirse.
7. El aprendizaje de principios es la extensión del aprendizaje de conceptos a la formación de un sistema lingüístico, en el que las reglas no están aisladas en la memoria memorística, sino unidas y subsumidas en un sistema total.
8. Por último, la resolución de problemas se pone claramente de manifiesto en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que el alumno se enfrenta continuamente a conjuntos de acontecimientos que constituyen verdaderos problemas. con conjuntos de acontecimientos que son verdaderos problemas que hay que resolver, tan difíciles como los problemas de álgebra u otros problemas "intelectuales".. Las soluciones a los problemas implican la interacción creativa de los ocho tipos de aprendizaje., ya que el alumno tamiza y sopesa la información y los conocimientos previos para determinar el significado de una palabra.

Capítulo III

3.1 Ruta metodológica

Para plantear este proyecto investigativo se tuvo en cuenta la siguiente ruta metodológica buscando que para el objetivo propuesto se optara por un diseño de investigación con un enfoque crítico - social y como tipo de investigación la sistematización de experiencias ya que busca re construir estrategias para motivar en el aula a partir de una muestra de estudio por preferencia que busca lograr una recopilación de resultados desde diferentes perspectivas motivacionales de cada uno de los estudiantes seleccionados. Esta ruta metodológica comienza con un análisis de las necesidades que presenta esta comunidad estudiantil que permita identificar factores que puedan impactar en ese proceso de aprendizaje de una lengua extranjera viendo como relevantes falencias en procesos motivacionales de los estudiantes. De esto surgen las primeras hipótesis que fueron reestructuradas a partir de observaciones y diarios de campo preliminares y que con ayuda de los referentes teóricos que hacen referencia a la motivación y aprendizaje de una lengua extranjera para formar así el planteamiento de esta pregunta y propuesta investigativa. Este proyecto buscó recolectar información desde lo previo a lo actual con el propósito de contrastar información en su cambio motivacional con respecto al aprendizaje y uso de la lengua, en el cual se planteó y se implementó dos secuencias didácticas; una secuencia previa a la implementación de la estrategia planteada con una propuesta tradicionalista con uso de copiado, unidades didácticas y hojas de trabajo saturadas de mucha información para posteriormente aplicar un grupo focal con una muestra de estudio mucho más pequeña de seis estudiantes por conveniencia entre los cuales se seleccionaron dos estudiantes con procesos motivacionales bajos, dos estudiantes con procesos motivacionales altos y dos estudiantes quienes se incorporan recientemente con edades entre los ocho a diez años de edad que permitiera compilar esas impresiones previas a partir de

preguntas enfocadas a percepciones varias referentes a la implementación de dicha secuencia didáctica. Posteriormente, se implementó una segunda secuencia didáctica con la estrategia propuesta en la cual los materiales implementados con el uso paralelo de la LSC tenía una relevancia importante en la recolección de ese segundo grupo focal que buscaba contrastar esa información preliminar con la visión actual de una secuencia didáctica y qué percepciones generaban en los estudiantes en términos motivacionales y aprendizaje de la lengua extranjera. Posteriormente, a través de la recolección de la información referente a esos grupos focales, los diarios de observación, materiales propuestos y las dinámicas realizadas en las secuencias didácticas se llega a analizar estos resultados para sus conclusiones siendo así el primer paso para determinar la estructura, ventajas y falencias alrededor de esta estrategia didáctica.

Capítulo IV

4.1 Propuesta didáctica:

El planteamiento de esta estrategia didáctica va dirigida a que los estudiantes vean el proceso de comunicación no solo utilizando códigos de lenguaje simultáneos y que esto pueda generar y optimizar procesos cognitivos de reconocimiento y práctica de la lengua extranjera, sino que también genera un proceso kinestésico motriz debido a ese proceso de aprendizaje implícito de la configuración manual de la LSC y su relación y conexión con el vocabulario en lengua oral francesa y reconocimiento sintáctico de esta. El docente empieza con una activación de lengua por medio del uso de LSC mostrando una señal trabajada en clases anteriores relacionadas con vocabulario oral trabajado en lengua francesa generando esa activación de conocimientos previos, esto hace al estudiante relacionar y recordar vocabulario en lengua francesa a partir de ese proceso cognitivo y motriz simultáneo. Seguido de esto el docente presenta

configuraciones manuales claves y referentes a la temática a trabajar en la cual se vincula un proceso de identidad de la cultura sorda sensibilizando y construyendo a partir de lo social analizando el origen y sentir de las señas presentadas y su relación en la temática a trabajar haciendo uso de la francofonía para contrastar identidades y reconocimiento de ambas lenguas en simultáneo. Del mismo modo, la implementación de materiales que el docente va a aplicar tiene una relevancia importante para la ejecución de esta estrategia didáctica, ya que un material auténtico ajustado a las necesidades del contexto que busquen reforzar, explorar, analizar y contrastar información permite que el estudiante tenga conflictos cognitivos persistentes y focalice su atención y disposición para la temática a desarrollar. Se debe tener presente que a pesar de que sea un material creado y ajustado a generar impactos visuales e incentiven el uso y la relación con la LSC, así sean didácticos y dinámicos deben estar ligados a actividades que busquen siempre ese objetivo por medio de actividades que tengan prácticas de sustitución, reemplazamiento, relación, clasificación, intercambio, etc en el aprendizaje de una lengua. Por consiguiente, el uso de elementos tangibles que permitan que el estudiante interactúe con el material, lo manipule y explore permite que la participación sea generada y a su vez sean guiados sea de forma implícita a la práctica de de las habilidades básicas de comprensión y expresión para generar un aprendizaje holístico de la lengua extranjera.

Posteriormente a la presentación de temática, vocabulario y demás conceptos de la clase por medio de la adecuación de estos materiales y práctica de habilidades de la lengua. Finalmente el docente a partir de la secuencia didáctica implementada puede decidir hacia qué habilidad o propósito estipulado dirigir su proceso evaluativo, ya sea procesos de comprensión de escucha a partir de comandos orales, gestuales y manuales y revisar su comprensión o de misma manera en procesos escriturales y de lectura a partir del uso del deletreo por

medio del alfabeto dactilológico en el cual el estudiante crea una imagen visual de la palabra en lengua extranjera deletreando y expresando de forma oral y su vez siguiendo la configuración manual para así formar la palabra correspondiente generando así un proceso de comprensión mucho más claro de procesos gramaticales de la lengua.

Capítulo V

5.1 Análisis de resultados

Para comenzar con este proceso investigativo y en el momento de la observación enfocadas a las necesidades del contexto surgió la implementación de un diario de campo que permitiera evidenciar dicho factor a intervenir. En ese proceso se evidenció una falta de motivación que venía de diversos factores como materiales sin ajustar a tipos y necesidades de aprendizaje, falta de adecuación del aula de clase, secuencias didácticas rutinarias, falta de óptima interacción entre estudiante y profesor, insuficientes procesos prácticos y didácticos y demás factores persistentes, situación que se acumula ya que pue

En el transcurso de este proceso y para la recolección de estos resultados referentes a esta investigación la población con la cual se implementaron las secuencias didácticas propuestas en el diseño metodológico previamente expuesto, se seleccionaron de este grupo de 23 estudiantes de tercer grado de la institución 6 estudiantes para la implementación de un grupo focal como instrumento de recolección de datos para su respectivo análisis a continuación. De estas 6 muestras de estudio se seleccionaron dos estudiantes que tenían por primera vez contacto con la lengua francesa, dos estudiantes que expresan y evidencian falta de motivación en el aula para el aprendizaje de esta lengua, y dos estudiantes que muestran un proceso óptimo de adaptación y manejo con relación a la estrategia del uso de la lengua de señas colombiana (LSC) con

respecto al aprendizaje de la lengua francesa. Esto, con el fin de tener un panorama aún más amplio que pueda ayudar a recolectar información que comprenda diferentes perspectivas y conceptos a partir de estos diversos perfiles estudiantiles seleccionados.

Este grupo focal se divide en dos sesiones y dos fases, la primera fase es una conversación enfocada a conceptos previos de cómo entienden el lenguaje, la lengua y la cultura a nivel global y cómo comprenden el aprendizaje de su lengua materna y las lenguas extranjeras.

Pensamiento global y otras formas de comunicación:

En esta primera etapa conversacional se busca ver en los participantes su concepto frente a la oportunidad de aprender diversas formas de comunicación distintas a su lengua materna y cómo ellos comprenden el uso de su cuerpo y gesticulación como otra alternativa para poder comunicarnos con más poblaciones alrededor del planeta.

'Quisiera aprender italiano o portugués, oye profe, ¿tú podrías enseñarnos italiano o portugues?'

'Mister una pregunta, ¿en Italia también se habla francés o en España?'

'El uso de las manos como tu lo haces mister me parece algo muy interesante para aprender y lograr saludar a los sordo mudos en la calle cuando estoy con mis papás caminando'

De estas tres intervenciones referentes a cómo ellos conceptualizan y ven las lenguas extranjeras y su conexión con el lenguaje corporal y gestual es importante resaltar que comprenden que hay más códigos de lenguaje que los motiva a querer aprender, pero no partiendo desde la sintaxis sino desde lo que

encierra la identidad cultural, el dialecto y las intenciones globales de conocer el mundo por medio de los diferentes y diversos códigos de lenguaje que tenemos en nuestra cotidianidad y nuestro planeta. Como lo menciona Gardner & Lambert (1972) y después de estudiar la motivación en poblaciones escolares en Canadá y algunas partes de estados unidos es importante el implementar estas orientaciones integradoras como ellos las denominan y son precisamente la integración de la identidad cultural en el proceso del aprendizaje de una L2, L3 y demás para por medio de esta sensibilización a través de la identidad cultural de la lengua sea factor motivante al mismo tiempo para generar esa autonomía en el aprendizaje.

Prácticas de enseñanza y estrategias didácticas:

Seguido de esa conversación sobre el pensamiento global y cómo ellos conciben esas diversas formas de comunicación, pasamos a cómo ellos ven sus clases a partir de la práctica de enseñanza de los docentes que manejan una secuencia, estrategias, relación o metodologías didácticas en sus prácticas en momentos anteriores en el aprendizaje de una lengua extranjera y qué percepciones tienen ellos frente a esto.

'Cuando tú no estabas era un poco más difícil ahí, porque siempre la miss decía rapido, rapido y teníamos que acabar para salir a tomar las onces'

'Las clases de años pasados siempre eran libros y todo era libros'

'Yo me aburro en clase a veces porque lo que estoy viendo en este año ya lo había visto en mi anterior colegio y siento que no avanzo'

'A mi me parecía un poco difícil aprender un idioma porque solo era con un libro y eso a mi me cansaba demasiado'

' En mis clases con otros profesores me dolía mucho la cabeza cuando estábamos aprendiendo inglés o francés'

A través de estas voces recolectadas se muestra como se pueden abrir brechas para motivar al niño al analizar los variados y diversos tipos de aprendizaje que estarán presentes en esas prácticas de enseñanza y cómo el docente se convierte en agente mediador para facilitar por medio de la combinación de elementos básicos y estrategias de aprendizaje en este caso resaltando una de las clasificaciones según Gagne (1965) en la cual se estructura parte principal de la formación de esta estrategia didáctica y es el uso del cuerpo combinada con el proceso de estímulo respuesta, también con el de aprendizaje por señales genera este primer paso a aportar el facilitar el aprendizaje y que sea cómodo sin perder la importancia de los procesos y desarrollos cognitivos que se dan sesión a sesión.

Perspectivas de actividades a partir de la construcción moral:

Cabe resaltar en este punto del grupo focal con la muestra de estudio tocar un factor trascendental para la recolección de información en este trabajo investigativo y fue el proceso de la construcción moral y cómo ellos perciben el uso de la lengua de señas colombiana a partir de la lengua francesa para normalizar el uso de este código de lenguaje corporal y como es su postura frente a estas comunidades y cómo contribuyen a adaptarse a las necesidades de su contexto.

"A mi me gustó esa actividad para que nosotros nos demos cuenta de cómo es la vida de otras personas cuando no posee un sentido"

"Me gustó saber cómo sienten las otras personas porque es como raro sentir esas sensaciones porque al principio uno se siente normal pero cuando se quita la venda se siente como si fuera la primera vez que viera"

"Yo quiero perder la audición para decirle a mi hermano lo difícil que es vivir"

"Lo que me gusto de la actividad fue sentir lo que es perder ese sentido y pensar que estar sin él y esto me hacía sentirme inseguro"

Surge un proceso de construcción moral que también resalta por la combinación de estos códigos de lengua, la sensibilización que produce hacia la comunidad sorda y cómo el estudiante comienza a conceptualizar la posición de otros grupos poblacionales de su contexto y como él se apropia del proceso implícito del aprendizaje de la lengua de señas colombiana y la lengua francesa para entender de una manera más crítica y amplia el mundo desde lo local a lo global. Se humaniza el individuo a partir de la identidad que tiene una lengua y como se convierte en puente de aprendizaje para conceptos, temáticas y procesos no solo académicos sino también sociales.

Referencias

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102. Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.

Moreira-Segura, C., & Delgadillo-Espinoza, B. (2015). Virtuality in the educational process: theoretical reflections on its implementation. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129.