APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA: UNA EXPERIENCIA A PARTIR DE DOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN ESTUDIANTES DEL GRADO 701 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUELA BELTRÁN

CLAUDIA LUCÍA LADINO CLAVIJO

0486171

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Educación con Énfasis en Lenguajes y Literaturas

DIRIGIDO POR:

OLGA ROJAS TORRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Bogotá, 2011

TÍTULO EN ESPAÑOL :

Aprendizaje de una lengua extranjera: una experiencia a partir de dos géneros discursivos en estudiantes del grado 701 de la Institución Educativa Manuela Beltrán

TÍTULO EN INGLÉS:

Learning a foreign language: an experience based on the use of two speech genres in 701 grade students of the Educational Institution Manuela Beltran

RESUMEN

Recientemente se ha impuesto el bilingüismo en todos los colegios oficiales de la República de Colombia, programa que tiene como meta para el año 2019 que todos los bachilleres de las ciudades capitales de departamento sean bilingües. En ese orden de ideas, la presente investigación ilustra, cómo, a partir de dos géneros discursivos enmarcados en contextos de situación específicos, se viabiliza el aprendizaje de la escritura en el idioma inglés. La experiencia se llevó a cabo con estudiantes del grado 701 de la Institución Educativa Manuela Beltrán, del municipio de San José del Guaviare, en el Departamento del Guaviare, Colombia, quienes evidencian que el aprendizaje de la escritura en inglés es posible en niveles incipientes.

Luego de dos años de trabajo, los estudiantes han vivido los mismos procesos experimentados por la pedagoga, en este caso la autora del trabajo. En primer lugar, asimilar la teoría y ponerla en práctica; en segundo lugar, el acopio del material adecuado para desarrollar competencias lectoras en estudiantes entre

los nueve y trece años de edad. Por último, al final del proceso, los estudiantes pusieron en forma escrita una receta y recrearon en forma de historieta una película.

Palabras claves:

Lectura, escritura, aprendizaje de una lengua extranjera, géneros discursivos, contextos de situación.

Abstract

Recently in the Republic of Colombia the bilingualism has been made compulsory for all the official schools. The program seeks that by 2019 all graduated students in the departmental capitals are bilingual. On that course of events, this research paper illustrates on how, from two speech genres framed in specific situational contexts, makes it possible for students to better learn how to write in English. The experience was carried on with the 701 grade students of Manuela Beltran School, in the municipality of San José del Guaviare, in the department of Guaviare, Colombia; the experience showed that learning how to write in English is already possible in basic levels.

After two years of practice, students have lived the same process experienced by the teacher, in this case the author of this work. That is first, assimilating the theory and putting it into practice; second, the collecting of appropriate material to develop reading skills in students between nine and thirteen. Finally, as a result of the process, the students did the writing of a recipe and restated a movie into a cartoon.

Keywords:

Reading, writing, learning a foreign language, speech genres, contexts of situation.

1 Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN 1

1 LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA: el reto de aprender 4

1.1 QUEHACER DOCENTE, INVESTIGACIÓN Y ESPACIALIDAD 4

1.1.1 Un caso particular: yo, profesora de inglés 7

1.1.2 Las dudas 9

1.2 Qué es aprender 11

1.3 Perspectivas sobre el aprendizaje: Enfoques sobre el Aprendizaje de una lengua extranjera 15

1.4 leer y leer en inglés 19

1.5 Escribir y escribir en inglés 21

1.6 Contextos de situación en el aprendizaje de una lengua extranjera 26

2 GÉNEROS PROPICIOS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA 29

2.1 Géneros discursivos y secuencias textuales: Una mirada al problema de los géneros discursivos 29

2.2 Las secuencias textuales como herramienta para identificar textos 34

2.2.1 Secuencia Narrativa 34

2.2.2 La secuencia instruccional 35

3 UN RECORRIDO: LA EXPERIENCIA EN EL AULA 37

3.1 La población objetivo 37

3.2 El proceso y sus fases 38

3.2.1 Fase inicial: lectura de algunos géneros discursivos 39

3.2.2 Fase 2: Elección del Texto Instruccional: Receta "*Main Dishes*" 45

3.2.3 Experiencia con la narración: de un film a la identificación de la estructura narrativa del mismo "el secreto de la calabaza mágica". 62

3.3 La experiencia con docentes y estudiantes de otras instituciones 74

CONCLUSIONES 89

BIBLIOGRAFÍA 92

INTRODUCCIÓN

La escritura, según Olson, es una “habilidad superior”, en la que se representa el mundo a través del lenguaje; este lenguaje –como bien sustenta Bajtín- se da en un contexto sociocultural determinado. Si se usa el lenguaje es porque se ha logrado una representación del mundo y esta representación se relaciona con el pensamiento. Desarrollar la escritura, implica haber entendido, interpretado y comprendido el comportamiento de los elementos que constituyen un idioma y el ámbito en el que se dan - entre los que podrían contarse signos visuales, fónicos, grafemáticos, funciones del lenguaje, expresiones típicas-, y a partir de ellos, jugar el juego de la composición. Este juego implica pensar qué se quiere decir con lo que se escribe, además de pensar en quién va leerlo.

Se ha observado que en las aulas poco se escribe de manera libre y espontánea, especialmente en lengua extranjera. Es más, este ejercicio se ha limitado a la construcción de oraciones descontextualizadas que nada tienen que ver, por ejemplo con un cuento, una historieta o con anécdotas cotidianas. En los libros de texto se habla de unos *Mr. And Mrs. Brown* que ningún estudiante conoce. Incluso, se sostiene la idea de que escribir en inglés es copiar del tablero los textos que el maestro ponga –ya sean estos una canción, un texto biográfico o sencillamente vocabulario general-, o se pide que los estudiantes escriban oraciones siguiendo la estructura gramatical canónica del inglés. Cuando los ejercicios gramaticales no se ubican en un contexto de situación -bien sea análisis del texto de una canción, una receta, un cuento, entre otros-, trabajar la oración *per se* no contribuye al aprendizaje del idioma.

Por ello, este trabajo intenta analizar cómo, a través de dos géneros discursivos, se desarrolla el aprendizaje de la escritura en inglés en el grado 701 de la

Institución Educativa Manuela Beltrán. Pretende, además, explicar qué procesos y qué desempeños logran desarrollar los estudiantes tanto en lectura como en escritura en inglés e identificar las dificultades que se presentan para potenciar el lenguaje escrito como medio y como fin en lengua extranjera en este ciclo de aprendizaje. Por último, se pretende caracterizar el desarrollo de las habilidades lectoras en inglés de los estudiantes, a través de la receta y la narración.

A nivel nacional, la mayoría de experiencias sobre escritura en lengua extranjera –y materna-, se concentran en las grandes ciudades, en las que el inglés está más divulgado y las opciones de conseguir materiales son más factibles. Por esta razón, este trabajo se considera pertinente a nivel regional, pues no se encuentran documentos escritos de estudios sobre bilingüismo (visto desde la enseñanza de la lengua extranjera) en el departamento del Guaviare; por lo tanto, empezar con estas reflexiones dará paso a que se generen muchos otros. Es, además, una mirada desde la escuela sobre la situación real del programa nacional de bilingüismo, sobre los aprendizajes de los estudiantes y su estrecha relación con las prácticas docentes.

El lenguaje juega un papel esencial para la transformación de nuestro entorno, y aunque los códigos lingüísticos del inglés no lleguen fácilmente a los estudiantes, sí los podemos acercar a ellos a través de la lectura de canciones, recetas o cuentos, películas para comprender lo escrito. Teniendo en cuenta que el propósito de aprender una lengua extranjera es poder comunicarse en otro idioma diferente al propio, aprender a escribir sería un camino para hacerlo, aunque sea en un nivel básico.

En el primer capítulo se aborda la experiencia de investigación en el contexto guaviarense. Luego, nos acercamos al concepto “aprender” y cómo este concepto se relaciona con los enfoques sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Se analizan aspectos referidos a lo que significan leer y escribir, y leer y escribir en

inglés como lengua extranjera. Se parte para ello de la perspectiva que Eco plantea sobre el lector y el autor y el enfoque de Barthes sobre lo que significa leer y escribir. Además se aborda la importancia de tener en cuenta los contextos de situación –desde la perspectiva de Halliday– para llevar a cabo estas dos acciones en el aula.

En el segundo capítulo se hace un acercamiento al problema de los géneros discursivos planteado por Bajtín, y a cómo esta perspectiva puede incidir en la enseñanza de la lengua extranjera. Se describen las secuencias textuales de Adam para analizar los textos e identificarlos. Por último, en el capítulo tres se describe la experiencia docente en la transformación del quehacer, que se evidencia en la lucha por aplicar las teorías a las prácticas en el aula, las satisfacciones, dificultades y frustraciones que de ello surgen. También hace una reflexión de lo que significa aplicar el programa nacional de bilingüismo en un contexto como el departamento del Guaviare.

2 LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA: el reto de aprender

2.1 QUEHACER DOCENTE, INVESTIGACIÓN Y ESPACIALIDAD

Investigar es seguir rigurosamente la pista de aquello que nos intriga, de eso que nos causa curiosidad para encontrar la respuesta –o no– de aquello que nos cuestionamos. Particularmente en la docencia, este proceso es un poco complejo, porque nuestro objeto de investigación está estrechamente ligado a nuestras prácticas además de involucrar a los estudiantes que están bajo nuestra responsabilidad. ¿Qué tiene en cuenta el docente investigador del medio en su investigación? ¿Cómo inciden sus experiencias anteriores?

Singularizando el asunto, hablemos de una disciplina específica: la clase de lengua extranjera. Al romperse las barreras comerciales entre naciones, incrementarse la posibilidad de comunicarse de manera más eficiente y veloz entre dos puntos extremos del orbe a través de la Internet; al hacerse cada vez más accesibles los avances tecnológicos al público en general, la necesidad de aprender un idioma extranjero para hacerse ciudadano del mundo se hace cada vez más apremiante. Por tal razón, la enseñanza del inglés -asumido como idioma universal- se ha impuesto a nivel nacional con el ánimo de responder a estas exigencias de índole global.

Al hacerlo, el Ministerio de Educación Nacional plantea unos lineamientos y unos estándares con el fin de que los docentes tengamos un solo derrotero, adecuado a nuestras propias realidades, buscando, además, que todos los y las estudiantes estén en el mismo nivel de aprendizaje en cada uno de los ciclos escolares. A pesar de que se pondera o realza la interculturalidad, la existencia de diferentes etnias en un mismo espacio, y se propende porque se piense en los contextos al organizar los proyectos educativos institucionales, se desconocen las necesidades

y las realidades que se viven, no sólo dentro de las aulas, sino fuera de ellas. ¿Cómo afectan este tipo de políticas al espacio en el que se trabaja?

Miremos, por ejemplo, al departamento del Guaviare. Este departamento vivencia unas singularidades de tipo poblacional que, aunque se ven en las grandes urbes de manera directa, aquí tiene sus peculiaridades: de una parte, los primeros habitantes eran indígenas de diferentes etnias, quienes fueron diezmados y arrinconados por efecto de las diferentes bonanzas económicas de la región y las migraciones de campesinos que llegaron en busca de tierra. Hoy se conocen los resguardos de los Guayaberos, de los Nukak-Makú y se sabe que los tucanos, los guahibos andan por ahí; es decir, hay presencia indígena en la ciudad. De otra parte, con esas mismas bonanzas, la diáspora de otras regiones del país, y que anidó aquí, dio origen a un encuentro de culturas, costumbres y tradiciones de casi todo el país en este espacio. (A pesar de esto, la mayoría de los colombianos cree que en el Guaviare sólo habitan indígenas y guerrilla, por lo que les da temor tomar este destino como ruta turística.)

La historia del Guaviare se empieza a tomar desde la invasión de los colonos a comienzos del siglo XX, pero realmente toma fuerza hasta los años 50. En otras palabras, la Historia del Guaviare, es una Historia reciente, y necesita de tiempo para consolidarse. No obstante, el gobierno central, en su sapiencia, crea una serie de normas y de planes para ser cumplidas en toda la nación. Por ejemplo -siguiendo la “Visión Colombia Bicentenario 2019”-, exige que para el 2019 el 100% de los bachilleres sean bilingües en las ciudades capitales”. Pero, al decir bilingües, se refiere a hablar español e inglés, lo demás se desestima, se le resta importancia. ¿Cómo alcanzar esta meta cuando hay tanta disparidad en el grado de desarrollo de las regiones?

Y no sólo eso, San José, como capital del departamento del Guaviare desde la constitución del 91, entra en este porcentaje, independientemente de que pueda

lograrlo, o no. ¿Cómo conciliar políticas de Estado, realidades de la región y trabajo en el aula? El docente –que es quien está frente a los niños–, cobra aquí vital importancia. Su visión de la educación y sus prácticas pedagógicas serán las que a largo plazo muestren los resultados exigidos. Teniendo en cuenta que las condiciones de vida han venido cambiando de manera rápida en la ciudad -conexión por vía terrestre; aumento de la población urbana; desarraigo de las culturas indígenas de sus terruños con un incremento elevado en el último lustro; erradicación masiva de cultivos ilícitos; incremento en el pie de fuerza pública (según apreciaciones de funcionarios de planeación se estima que hay un uniformado por cada diez habitantes); destrucción paulatina del ecosistema, aumento del desempleo-, la educación se muestra como única salida para mejorar el panorama.

Pero, si bien es cierto que la educación es la clave, ¿cómo alcanzar transformaciones, avances en la pedagogía, si se continúa trabajando con las mismas prácticas? Y si se aplica específicamente al inglés, la situación es un poco más aguda. En las instituciones del Guaviare, la dificultad de aprendizaje del mismo es igual en el primer ciclo (primero a tercero): maestros y maestras de primaria que tienen que enseñar la asignatura sin estar preparados para hacerlo. ¿Cómo dar un giro a esta problemática? ¿Cómo cumplirle a la comunidad y al Estado?

La responsabilidad de quienes recibimos a estos niños es mucho mayor; es por eso que investigar, convertir el aula en un laboratorio para descubrir y redescubrirnos es clave para generar transformaciones, no sólo de nuestras prácticas, sino de los procesos de aprendizaje de nuestros niños. Al respecto, no podemos olvidar que la espacialidad en que nos desenvolvemos es una fuente de información que, las más de las veces, desestimamos en el diario vivir. ¿Cómo percibimos este espacio? ¿Cómo lo perciben los estudiantes? ¿Cómo percibimos a nuestros pupilos? ¿Cómo nos perciben ellos a nosotros?

Teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes de la región no somos de aquí, el concepto que cada cual se haya formado de este espacio pesa a la hora de investigar. El docente en sí mismo, ya trae consigo los ecos de las espacialidades en las que se ha desenvuelto; los colonos traen en sus construcciones mentales la espacialidad de donde proceden, pero además construyen la espacialidad común de los que habitan el Guaviare; los niños heredan la visión de sus padres, pero además ya están construyendo la propia en el compartir con sus coetáneos. ¿Cómo pesa todo esto a la hora de investigar? ¿Y cómo conectar estas concepciones a la de "aldea global", como se ha dado en llamar al mundo? Comprender cómo nos vemos nosotros mismos al interior de este espacio, sería el primer paso, para poder comprender el contexto en que nos movemos y llegar después al que nos contiene a todos.

2.1.1 Un caso particular: yo, profesora de inglés

Ser docente de inglés en el medio anteriormente descrito es curioso. Cuando llegué, a enseñar en El Retorno, (uno de los cuatro municipios del Guaviare), no reparé si había indígenas o no, si era necesario enseñar la asignatura o no, si al exigir de la manera en que lo hacía podría acarrearme algún inconveniente; me interesaba que al estudiante le gustara mi asignatura y trabajara en ella. Desde mi formación, sólo se me ocurría enseñar competencia lingüística. Por supuesto la mortalidad era generosa: Matemáticas e inglés, los cocos del colegio. Ya en ese entonces me cuestionaba ¿cómo cambiar esta perspectiva? ¿Por qué los estudiantes terminan el bachillerato y saben muy poco inglés? Dice Einstein: "Locura es pretender cambiar haciendo lo mismo", y eso me sucedió. Quería que las cosas mejoraran para los estudiantes, pero no pasaba nada porque mis prácticas eran las mismas, a pesar de que trataba de aplicar diferentes actividades.

De otro lado, las capacitaciones que llegan al Guaviare son un chiste –me refiero a aquellas en que los docentes buscamos mejoramiento salarial-; en general, la

gente paga, hace cualquier cosa –o manda a hacer- y recibe un título para ascender en el escalafón. Tal es el caso que durante casi diez años no quise estudiar esperando a que algo serio llegara ¿Qué transformación se puede lograr a través de este tipo de formación si no hay una intención de autoformación? Claramente ninguna. A pesar de que la red de lenguajes ya había llegado al Guaviare a través de la Universidad Nacional, se focalizó en la capital, y para quienes vivíamos lejos, eso significaba gastos que no estábamos en capacidad de sufragar, y tampoco había voluntad para asumirlos.

Después de un tiempo, salí del Retorno y llegué a San José. Un cambio de espacio, de gente, de relaciones personales. Sin embargo, yo era la misma docente. El trabajo es más exigente en la ciudad: cumplir horarios de manera estricta, permisos con firma que autoriza, fueron las primeras impresiones que me hicieron notar la diferencia. La relación entre compañeros, absolutamente distinta. Cada uno cumple su horario de clase, casi no hay espacios para el diálogo; tampoco los hay para el esparcimiento: más encierro, más gente, menos árboles. Era una realidad, un contexto distinto al que ya estaba habituada.

Entonces llegó la maestría. Solicitaron una propuesta de investigación como requisito para poder acceder a un cupo. Hice cualquier cosa. Nunca pensé en cómo la iba a hacer, qué sería necesario tener en cuenta. Sólo la hice para cumplir el requisito. Sin darme cuenta, mi corta visión sobre lo que es investigar quedaría al descubierto y por fin me dejaría descubrir por qué, a pesar de las actividades, mis prácticas no mostraban mejoras en el aprendizaje por parte de los estudiantes. Tampoco pensé en la población objetivo, sólo sabía que los niños en general tienen una capacidad de aceptación mayor a los adolecentes y me sentía más a gusto con ellos. Pero ¿cómo me percibían ellos a mí? ¿Cómo incidía el medio en el trabajo? Michael Agar nos habla de que las quiebras –que son el motivo de investigación- pueden cambiar de curso en el proceso de investigación. Ahora la investigación no gira sobre los niños, se enfoca más en cómo mejorar las

prácticas pedagógicas de la clase, cómo comprender mejor este medio, cómo aprovechar lo que se tiene para optimizarlo.

2.1.2 Las dudas

Pero sigue la duda: ¿cómo enseñar inglés? Desarrollar las cuatro habilidades es complejo en este medio en el que convergen etnias indígenas y colonos de casi todas las regiones del país, además de que el idioma en mención no se usa en el ambiente inmediato. Pero el bilingüismo es un mandato. Si se tiene en cuenta que el bilingüismo que se pretende implementar en Colombia, tiene el carácter de Lengua Extranjera, -definida como aquella "que no se habla en el ambiente inmediato local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación" (MEN, 2007)-, ¿dónde quedan las lenguas de los indígenas? Fuera de aprender el español, ¿tienen que convertirse en políglotas? En este punto nos estamos alejando de las aulas del casco urbano y nos acercamos a la realidad que viven muchos docentes del área rural y que conviven con estudiantes indígenas. A ellos también se les exige que enseñen inglés, aunque no tengan la más mínima formación para hacerlo. La enseñanza de lenguas extranjeras en comunidades indígenas, y hacer un estudio al respecto es necesario; sin embargo, para lo que se investiga en este trabajo, este punto no se profundizará; sólo se deja la inquietud.

Aterrizándolo ya en las aulas de la Capital de la Esperanza, no se puede desconocer que aprender un idioma es un imperativo, tanto como lo es manejar los avances tecnológicos en telefonía, informática y la red. En particular para el inglés, se hace necesario crear la espacialidad para el idioma, sin desconocer lo que se ha mencionado arriba. Suena un poco extraño, pero para poder desarrollar un vínculo con el inglés, es importante propiciar un contexto, un ambiente nuevo apoyado en el real, ya que el estudiante en general sólo está expuesto al idioma durante períodos controlados. La relevancia de la semiosfera -concepto que Lotman define como "un espacio completamente ocupado por materia viva, […]

que como unidad orgánica tiene una organización interna y unas funciones, cuya relación es interdependiente, estrecha" (Lotman, 1996:23), está constituida por un centro y una periferia, en la que se producen relaciones de estructuras y subestructuras, que evidencian un diálogo entre todo aquello que nos rodea, y nosotros*-,* cala aquí. Solo los ambientes de aprendizaje adecuados a las circunstancias particulares de cada institución, en el área de conocimiento que sea -el inglés como idioma extranjero para nuestro caso-, permitirán que se genere una mayor posibilidad de aprendizaje. Al respecto, no se puede olvidar que el lenguaje denota "nuestra implicación en el mundo lingüístico. La verdad es que estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo" (Lotman 1965: 3).

Pero el ambiente creado no es suficiente. Las maneras de ver el espacio en que nos desenvolvemos, nuestra experiencia, el reconocer lo que necesitamos mejorar son aspectos que no se pueden dejar de lado. El papel que juega el docente en el aula es muy importante. Es a través de él que se logran las transformaciones en la sociedad; es en sus manos que están las mentes de miles de niños y niñas que a largo plazo pasarán a ser la sociedad adulta del mañana. Si no se adecúan las actividades de aula a las realidades, es poco lo que se puede mejorar. Es, como menciona Halliday con respecto a la lectura y la escritura:

> *Si la lectura y la escritura están desvinculadas de lo que el niño quiere significar, de las exigencias funcionales que llega a presentar el lenguaje, entonces la lectura y la escritura tendrán para él poco sentido; seguirán siendo como lo son para tantos niños: ejercicios aislados y carentes de significado. (Halliday, 1982: 269)*

Tareas huecas y "desprovistas de significado" ¿cuántas cosas que se hacen en el aula no terminan siendo esto? Lo triste es que terminan siéndolo por nuestro desconocimiento del medio en que actuamos. Barthes dice "la lectura plena es aquella en la que el lector es nada menos que el que quiere escribir" (Barthes, 1973:150), ¿pero qué tipo de lecturas? Y en inglés ¿qué se puede ofrecer al

estudiante para que desarrolle la comprensión? Todo texto vuelve a la vida sólo cuando hay un lector que lo revive. Pero esa lectura, debe tener sentido para el estudiante, debe estar ligada a lo que él quiere significar, o por lo menos se acerque a algo que conozca, que le sea sencillo de identificar, si no la actividad lectora caerá en el vacío.

Aquí está la función del docente: ser ese mediador entre autor y lector, generador de espacios de lectura que conlleven a procesos de escritura. Propiciar el proceso de cambio a través de su quehacer, es una función inherente al ser docente, porque en la medida que acerque "la palabra petrificada en la escritura" tendrá la posibilidad de hacer que "un lector rompa ese encantamiento. Pero antes, alguien tendrá que construir el espacio, el punto físico entre autor y lector" (Peña. 1995:96). Siendo ese alguien, el docente.

2.2 Qué es aprender

Según el Diccionario del Uso Del Español de María Moliner, aprender viene del latín *apprehendere* que significa adquirir conocimiento sobre cierto asunto o fijar algo en la memoria. En otras palabras, aprender es apropiarse de algo de manera consciente, pensarlo, comprenderlo; es sumergirse dentro de los fenómenos que nos rodean o nos causan curiosidad para conocerlos, discernirlos, penetrarlos, asimilarlos.

De acuerdo con los estudios que David Ausubel ha realizado, aprender se puede asumir como un cambio de capacidad frente a algo, y este cambio se da bien por ensayo y error, por discriminación, por asociación, por respuestas condicionadas o por asimilación de conceptos. Pero, tales clases de aprendizaje están supeditadas a condiciones específicas y generalmente se han asociado a estudios de laboratorio tipo estímulo-respuesta. Desde el punto de vista del desarrollo del aprendizaje escolar, Ausubel se focaliza en diferenciar entre el aprendizaje por recepción con el de descubrimiento y entre el aprendizaje mecánico o por

repetición y el significativo. Lo que pretende con ello es dilucidar el camino que ha recorrido la psicología educativa, –que es la que trata sobre los "problemas que enfrenta el profesor en el salón de clases" (Ausubel,1983:23)–, referidos *al aprendizaje que es de algún modo conducido*. En otras palabras, hace un análisis muy importante sobre cuál ha sido la evolución de las visiones sobre aprendizaje para adentrarse en lo que considera "aprendizaje significativo".

La distinción en el primer caso se da porque en el aprendizaje por recepción el estudiante sólo debe internalizar la información o material dado, mientras que en el aprendizaje por descubrimiento, el rasgo esencial es, como su nombre indica, que el estudiante tiene que descubrir el contenido principal de lo que se pretende aprenda (la dificultad con este tipo de aprendizaje es que toma mucho tiempo llegar a él). Ausubel hace hincapié en que es el primero el que prima en las aulas. En su análisis afirma que tanto el aprendizaje por recepción como el de descubrimiento, pueden darse por repetición y también ser significativos. Este último ocurre cuando a partir de conocimientos, saberes previos, se adquieren nuevos, se fortalecen los ya existentes. El aprendizaje por recepción, por su pate, consiste en presentar el producto final, lo que los niños van a aprender en su forma total.

Es decir, es algo así como lo que plantea David Perkins en su libro *Aprendizaje Pleno*, en el cual se describe el proceso de aprendizaje como cuando se aprende un juego: "jugar el juego completo aclara qué es lo que hace que valga la pena ya que uno puede ver de inmediato como encajan las distintas piezas" (Perkins 2010: 31). Quizás nos desviamos un poco de lo que habla Ausubel –pues lo que plantea Perkins es una teoría de enseñanza–, pero se trata de encontrar el punto de encuentro entre ambos procesos (enseñar y aprender).

De acuerdo con Perkins, existen siete principios para que se dé el aprendizaje pleno:

a. Jugar el juego completo, y esto significa, que para cada grupo de edades (y de capacidades mentales), debe haber un nivel específico de juego (principiantes o novatos; intermedio; avanzado; amateur).
b. Lograr que valga la pena jugar el juego, significa que todo aprendizaje debe ser mostrado como algo que sirve para la vida real, no como algo que se necesita sólo para la vida en la escuela.
c. Trabajar sobre las partes difíciles con el fin de adquirir destreza en lo que se aprende de manera óptima; la idea es ser cada vez mejor, y no quedarse haciendo por hacer. Según Perkins, en este punto es necesario "deconstruir el juego, individualizar las partes difíciles para poderles prestar atención" (2010: 31)
d. Jugar de visitante. Este es un punto interesante, pues se trata de llevar lo aprendido a otros terrenos, otras áreas del conocimiento. En este punto, podría señalarse, por ejemplo, que el hecho de identificar un texto instruccional en inglés, le permita al estudiante aplicar pasos en ciencias para hacer un experimento, o seguir las instrucciones de un problema matemático aún teniendo el texto en inglés. Pero este punto no sólo se refiere a esto, se refiere al objeto de la educación formal: "preparar al alumno para otro momento y otro lugar (…). Lo que aprendemos hoy no es para hoy sino para pasado mañana" (2010: 32)
e. Descubrir el juego oculto: Este punto es importante porque se relaciona con la lectura desde el punto de vista de Eco: es cuando el lector descubre las estrategias del autor, descubre lo que está oculto en el texto. Pero no sólo se refiere a ella, a la lectura, se refiere a que hay que descubrir el juego oculto para no andar por las ramas, o dándole vueltas a un asunto sin untarse, sin profundizar en él.
f. Aprender del equipo…y de los otros equipos nos hace volver a lo que plantea Vigotsky sobre el aprendizaje proxémico: "Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí solo (…) Lo que el niño pueda

hacer en cooperación hoy, mañana podrá hacerlo sólo" (Vigotsky 1995: 79). No se puede dejar al estudiante a su suerte, hay que guiarle, porque si bien hay cosas que puede aprender solo, somos seres sociales por naturaleza; de hecho "casi nada de lo que hacemos lo hacemos en solitario (…) casi siempre interactuamos con otras personas de manera compleja" (Perkins, 2010: 35). Además, escuchar lo que a otros le funciona, le da elementos para intentar las cosas de una manera distinta, tomada de otros, pero colocando el estilo, el toque personal.

g. Por último plantea aprender el juego del aprendizaje. Aprender a aprender "tiene que ver con muchas cosas: dirigir la atención, elegir el momento y el lugar, relacionar nuevas ideas y habilidades con lo que ya sabemos" (2010:36). En otras palabras, este punto tiene que ver con todo lo que ya se ha mencionado. Significa que aunque se acompañe un proceso, es el estudiante el que tiene que aprender a hacer las cosas por su propia cuenta; debe descubrir por sí sólo qué le ayuda a entender las cosas, y develar qué estrategias (conscientes o inconscientes) ha manejado, para tenerlas en cuenta en una próxima ocasión.

En suma, como se sostiene en los Lineamientos Curriculares, el aprendizaje es "un proceso de construcción de capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales" (MEN 1999: 28) que convergen en el aula; es arte del maestro tomar todos los elementos del medio para que dicho proceso tenga lugar. Por ello, no es conveniente seguir utilizando material artificial que no tiene vida en la vida. Jugar el juego completo significa acoplar el juego de acuerdo al nivel del estudiante y proporcionarle el apoyo que necesite en la medida que así lo requiera.

2.3 Perspectivas sobre el aprendizaje: Enfoques sobre el Aprendizaje de una lengua extranjera

"Aprender un idioma consiste, fundamentalmente, en adquirir otro conjunto de símbolos para los significados antiguos y familiares" –Bernard

Siempre que se hace un paralelo entre el aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera, se ponen en comparación las situaciones en las que todo ser humano logra hacerlo: un contexto con el que convive, una familia que lo rodea, le enseña y le corrige, unas necesidades qué comunicar, alguien con quien hacerlo. Sin embargo para hablar del aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario hacer la diferencia, como afirma Ellis, lo que es aprendizaje natural de aprendizaje en el aula:

> In studying classroom language learning, we are trying to discover how a typical constellation of social factors leads to attempts on the part of the teacher to control the environment in order to provide opportunities for language learning. The domains of classroom and naturalistic learning can be distinguished with reference to such factors as location, participants, topics and purposes (Ellis 3)

Las diferencias entre ambos tipos de aprendizaje se han visto desde varias perspectivas. Desde la sociolingüística el aprendizaje natural supera al del aula porque el medio proporciona elementos importantes que en el aula no existen, empezando por los participantes; sin embargo, no desvirtúa el valor del que se desarrolla en el aula, pues esta puede proporcionar material y actividades que enriquecen el aprendizaje. Psicolingüísticamente, la distinción se da en el aprendizaje formal o informal del idioma, el primero implica algún tipo de formación o estudio de parte de quien aprende (por ejemplo las reglas gramaticales, uso

adecuado de conectores y preposiciones), mientras que el informal tiene lugar en la observación y la participación directa en el proceso de comunicación.

Desde la óptica de los educacionistas el aprendizaje puede ser formal o informal. El primero se asocia a lo que se vive dentro del aula. El docente provee el material para propiciar las experiencias de aprendizaje que implican aprender haciendo. Aquí se cuestiona: ¿promueve la intervención del docente el aprendizaje de una segunda lengua? Y si es así ¿qué tipo de intervención es la más efectiva?

Según Ellis ha habido tres maneras de ver el aprendizaje de una lengua extranjera: la primera lo asume como cualquiera otra teoría de aprendizaje y va referida a una teoría general de aprendizaje; desde esta perspectiva, no hay que separar aprendizaje natural del de aprendizaje en el aula porque la adquisición de cualquier idioma se asumía como un hábito también relacionado con la teoría skineriana de estímulo respuesta. El soporte teórico se basaba en una visión estructuralista en la que el lenguaje era tomado como un paquete de reglas que debían ser seguidas rigurosamente sin tener en cuenta el significado. (De hecho, pese a los avances en el estudio del lenguaje, en las universidades ha prevalecido una visión netamente lingüística del aprendizaje. Quizás, eso se haya modificado hoy.)

La propuesta metodológica para la enseñanza eran los principios del Audio lingüístico en la que memorizar sonidos, palabras, orden gramatical fueron considerados hábitos. Respecto a esta teoría es común encontrar “repetition drills” con el fin de memorizar cuando subir o bajar la entonación en una pregunta, o cuál es el orden gramatical de las palabras en una oración. Tanto el estímulo como la respuesta provienen del docente, y es él quien define lo correcto y lo incorrecto. En otras palabras, el aprendizaje se da siguiendo patrones o modelos pero las más de las veces totalmente fuera de contexto, que además no dan cabida al error, pues este se considera “malo/inconveniente” para el aprendizaje.

Para finales de los cincuentas e inicio de los sesentas, apareció la teoría generativista, bajo la cual se consideraba que, si se conocían las reglas gramaticales, o mejor dicho, si se tenía una percepción y conciencia de estas, se podría usar el idioma adecuadamente. En otras palabras, la competencia gramatical precedía a la ejecución del idioma, es decir, para la creación de oraciones, es necesario que el aprendiz desarrolle una competencia lingüística. En contraposición a esta teoría, aparece la perspectiva de Hymes y la competencia comunicativa. Según él, para aprender un idioma no es necesario aprender la gramática, sino identificar las funciones de lo que se habla, en qué momento se hace o cuando callar. Tiene que ver con "la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción" (Hymes, 1996) que los individuos adquieren en los contextos en los que se desenvuelven.

Esta competencia, que en los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros del MEN, en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, y por supuesto, en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, se denomina competencia del lenguaje, se refiere al manejo de componentes como el lingüístico que incluye léxico, fonética y sintáctico; el sociolingüístico que hace referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; y por último, la pragmática que tiene que ver con las funciones del lenguaje, la coherencia y la cohesión, identificación de tipos de texto, la ironía y la parodia (Marco Común de Referencia Europeo, 2000).

A pesar de esto, en general los docentes se concentran en el desarrollo de la competencia lingüística (para Bachman, competencia organizativa), refiriéndose al conocimiento y dominio de las estructuras gramaticales, lexicales, sintácticas y semánticas (en general estructuras internas del lenguaje), pero no de aplicarla, darle un uso claro en una situación específica de comunicación, que en este sentido sería la competencia pragmática (cfr. Cárdenas, 2005).

Desde el punto de vista del cognitivismo, liderado por Anderson (1978) y Maclaughin (1980), es que el aprendizaje de una lengua no podía tomarse sin tener en cuenta los procesos internos del aprendiz. Así, según explican, no es lo mismo el proceso de interiorización del nuevo conocimiento lingüístico al proceso por el que se controla ese conocimiento. Hacen referencia al conocimiento declarativo, es decir el saber qué, y un conocimiento de procedimiento, o sea, el saber cómo. De esta manera se entiende que los errores en la adquisición de un idioma no se deben a un problema de qué saber, sino al procedimiento que se necesita para lograr controlar ese conocimiento. Lo positivo de esta postura es que nos cuestiona sobre qué necesita saber, y saber hacer el estudiante con la información que se le proporciona, siempre y cuando, esta información esté enmarcada en una situación comunicativa real.

Otra teoría acerca del aprendizaje de un idioma extranjero en el aula, es aquella que asume que éste se da de la misma manera en que ocurre el aprendizaje de la materna. Con esta teoría se considera que tanto adultos como niños aprenden un idioma de la misma manera. Pero ninguna de estas dos posiciones se preocupa por lo que ocurre en el aula ni descubrir lo que sucede dentro de ella cuando el profesor interviene en el aprendizaje. Aquí se desconoce el bagaje cultural que un adulto posee, la motivación que por lo general tienen los niños por aprender, y la pericia del docente para posibilitar el aprendizaje.

Hay otros como Reynolds que se focalizan no en seguir una teoría específica sino en construirla a partir de la investigación, esto es, que a pesar de estar preocupados por la construcción o el planteamiento de una teoría, están convencidos de que no hay necesidad de basar la investigación en una teoría específica para demostrarla, y hacen énfasis en describir y comprender lo que ocurre en el salón más que evaluar (*testing*) que se aprendió. Por esta razón, para Ellis la investigación en el aula debería estar dirigida a la construcción (al planteamiento) de una teoría del aprendizaje de un idioma. (Ellis: 5)

Desde la experiencia de Barry McLaughling, se nos presenta otra perspectiva sobre el aprendizaje de la lengua, ya sea ésta asumida como extranjera o como segunda lengua. Refuta de manera crítica cinco mitos, entre los cuales se encuentran:

- "*los niños aprenden una segunda lengua rápida y fácilmente"*
- *"Cuanto más joven es el niño, más hábil para aprender una segunda lengua"*
- *"Cuanto más tiempo se encuentran los alumnos en un contexto de enseñanza de la segunda lengua, más rápido la aprenden"*
- *"Los niños adquieren una segunda lengua tan pronto como la hablan"*
- *"Todos los niños aprenden una segunda lengua de la misma forma"*

En general, estas ideas hacen referencia a la "hipótesis del período crítico" propuesta por Lennenberg en 1967, que se basa en la idea de que el cerebro del niño es más flexible que el del adulto, por lo tanto el niño aprende más fácil y con mayor rapidez. Sin embargo diferentes estudios han desmentido esta teoría. Como conclusiones generales se encuentran que hay factores que deben tenerse en cuenta antes de llegar a esta conclusión: la primera es que el nivel de motivación es distinta; la segunda tiene que ver con la personalidad y las aptitudes para el lenguaje, pues, se ha demostrado que el nivel de lenguaje de los niños es menor, y por esta razón los jóvenes y los adultos tienen posibilidades de aprendizaje superiores. El contexto, además, juega un papel muy importante.

2.4 leer y leer en inglés

Según Barthes, la lectura de cualquier texto produce un texto nuevo. Esto se confirma cuando dice que "la lectura plena es aquella en la que el lector es nada menos que el que quiere escribir" (Barthes, 1973: 150). Es decir que, para escribir, es necesario haber leído primero y el fin último de leer, debería ser la generación de un escrito por parte de quien lee.

Barthes nos da el tiquete que nos lleva de viaje con destino al texto, un destino infinito en el que autor y lector son los pasajeros e invitados a un mismo lugar: lo ya escrito. Juntos activan por separado sus estrategias: su arte seductor, el primero; su bagaje cultural (o enciclopedia), el segundo, en palabras de Eco:

> *…un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro. (Eco, 1978: 79)*

Pero ambos existen a través de uno solo: el texto. Él se tiene que valer de sí mismo para poner a intercalar significantes entre los otros dos.

Asumamos que el texto funciona como un juego de ajedrez: las fichas y el tablero son siempre los mismos, pero las jugadas que con ellos se efectúan, dependen de las estrategias de los jugadores. Autor y lector se sientan a jugar, mas la diferencia con un juego de ajedrez real radica en que uno de los participantes ya ha hecho todos sus movimientos, anticipando a su contendor –no con el fin de vencerlo, sino con el de capturar su atención. El profesional del ajedrez, sabe de comienzo a fin cuáles son las jugadas, mientras que el iniciado, apenas vislumbra las dos o tres jugadas consecutivas. Aquí el profesional es el escritor y el iniciado el lector[1].

En este juego los jugadores se convierten en objeto de análisis mutuo, para lo cual ambos ponen en funcionamiento sus astucias. Si, autor es quien escribe (codifica, encripta una información, mensaje o sentimiento que intencionalmente desea plasmar, o mejor, plasmarse él mismo en un papel, en forma de tejido magistral); el lector es quien lee (interpreta, comprende lo que alguien ha codificado, lo desenmaraña, lo convierte en un ovillo de hilo para volverlo a tejer), pero los procesos que de ellos se desprenden sólo se materializan en la presencia del

[1] Es de anotar que en este sentido, dependiendo de las circunstancias, el autor siempre será un jugador experimentado, y de acuerdo a su enciclopedia, el lector es un amateur o un jugador experimentado también. Para nuestro caso, nuestro lector es un principiante (el estudiante) que se deja guiar por el maestro (el docente de lengua extranjera).

texto, que en este caso sería el tablero con sus fichas. Cada juego es una nueva batalla, un nuevo encuentro de alternancia de significantes y de producción de sentido.

¿Cómo funciona esta metáfora en la enseñanza de una lengua extranjera, ajena a quien la estudia? El jugador iniciado es nuestro estudiante, el niño o joven que se encuentra en un espacio en el que el idioma extranjero le es ajeno en buena medida: nadie lo habla –fuera de lo que escuchan en el aula–, nadie lo necesita para adquirir empleo o solicitar algo específico – salvo en la clase de inglés. El autor sigue siendo el mismo, pues es quien ha escrito, y el aula y los ejercicios de lectura que se aplican, son el texto. Nuestro jugador, es decir, nuestro estudiante necesita de un apoyo contextual para comprender, para interpretar lo que lee, además del apoyo de un guía –el docente– para comprender las jugadas del juego. Para ello necesita de elementos que le proporcionen pistas, le den índices sobre lo que lee, pues si conoce el tipo de texto al que se debe enfrentar, se presenta mayor oportunidad de comprensión, pues identifica sus características y las asimila con lo que ya conoce.

Para este trabajo, el género de la receta como texto tiene sus variantes, pues es un juego ya conocido, en el que los jugadores –autor-lector– ya saben cuáles son sus roles y los movimientos a realizar. Sin embargo, en el texto narrativo, la cuestión es distinta. Es un juego con un grado mayor de complejidad: el tablero de juego es distinto, por lo tanto las estrategias tienen que ser distintas también, pero con el mismo objetivo: comprender. Así, si en la receta no se comprenden los pasos, el plato no quedará bien hecho. Si no se comprende la narración, no se logrará abstraer el o los mensajes, ni será posible que nazca un nuevo texto.

2.5 Escribir y escribir en inglés

Afirma Barthes: “Escribir hoy en día es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es afectar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y

afección, es dejar al que escribe dentro de la escritura no a título de sujeto psicológico sino a título de agente de la acción" (Barthes, 1971: 31). Esto quiere decir que quien escribe, se afecta a sí mismo de tal forma que muere al poner el punto final en lo que ha escrito. Una vez nace el texto, empieza a trabajar valiéndose de sí mismo. Pero este tipo de escritura sólo puede darse en la medida en que se sea consciente de la rigurosidad que implica el ejercicio escritural.

Al respecto, Lombana (2003) señala que "la escritura es la habilidad más difícil de desarrollar en cualquier idioma" –afirma-, y da una razón que horroriza por su grado de verdad: la mayoría de nosotros no recibimos preparación en el proceso de escritura como habilidad, sino que se asume como aprendido en algún momento de la vida escolar. Si uno se detiene, hace remembranza de su propio aprendizaje de la escritura, seguramente coincidirá con estas palabras. Particularmente, no soy consciente del momento en que empecé a escribir; recuerdo cuando empecé a copiar las letras, las palabras del tablero, del libro a mi cuaderno, pero no de cuando empecé a dejar que mis sentimientos y "mis ideas" se proyectaran en mis escritos.

Quizás esto tenga que ver con los cambios que dentro de la lingüística venían dándose –aquellas prácticas de enseñanza en las que más de uno de nosotros "aprendió"–. La crisis de la dualidad del signo abrió el camino para también generar una nueva concepción del texto, para asumirlo no como un todo cerrado, con un solo sentido, sino para verlo como un todo abierto en el que el autor y el lector juegan. Así lector y autor empiezan a observarse como participantes del texto y a descubrir en la lectura y la escritura, nuevos horizontes, nuevas alternativas de producción de sentido.

Veamos: según la herencia Saussuriana, el signo lingüístico era la unidad de significado por antonomasia. Se componía de significante –o idea concreta o abstracta de un concepto u objeto–, y significado –entendido como el sentido

dado a ese concepto u objeto. Asimismo el texto, que tenía en el signo su centro, y se relacionaba con él entrañablemente, al articularse en significante –asumido como encadenamiento de palabras–, y significado –lo que esos signos transmitían–, el texto se convertía en algo cerrado, de un solo significado y con una sola posibilidad de interpretación.

Así, texto y signo se asumieron por mucho tiempo como unidades cerradas que detenían el sentido, las posibilidades de interpretación. Por un lado, el signo sólo podía ser entendido por lo que representaba; por otro, el texto encadenaba la obra a la letra, en otras palabras, sólo se podía entender desde su sentido netamente literal. Se buscaba que su sentido canónico (estable, de verdad absoluta) permaneciera ilimitadamente. En fin, el texto sólo podía tener un sentido, en cualquier época y con cualquier lector.

Para que estos conceptos evolucionaran fue necesario que surgiera la convergencia entre estructuralismo, materialismo dialéctico y psicoanálisis. Por un lado, el estructuralismo puso en la palestra la concepción de signo, desequilibrando la dualidad del mismo, y convirtiendo la semiología en la ciencia del análisis del discurso literario, para lo cual necesitaron una nueva noción de texto. De otra, el materialismo dialéctico trajo al ser, el tiempo y el espacio a un mismo plano en el que se afectan unos y otros a través del diálogo, por lo cual, el texto asume otro concepto, pues estos tres elementos conjugados entran en el juego de la interpretación. El psicoanálisis aportó, por su parte, la teoría del inconsciente y lo consciente y su relación con lo dicho y lo no dicho; así el inconsciente se estructura como lenguaje y el yo en un reconocimiento en torno a la imagen del otro, elementos estos que juegan un papel preponderante a la hora de enfrentar un texto.

Para complementar estos cambios, Kristeva difundió los estudios y ensayos de Mijail Bajtín quien planteó el problema de los enunciados y los géneros discursivos

(ampliación al respecto en el II capítulo). Él afirmó acertadamente que la gente no habla con oraciones estructuradas sino que se comunica con unidades reales de comunicación o enunciados, y que la entonación expresiva –como rasgo del enunciado–, es decir, la elección de las palabras, tiene como propósito dar "chispa de expresividad" (Bajtín, 276) a lo que el hablante dice. De hecho afirmó que "el esquema (de hablante oyente ideal) falsea el cuadro efectivo de la comunicación discursiva eliminando de ella los momentos más importantes. El papel activo del otro en el proceso de la comunicación se debilita al límite" (Bajtín, 259). En consecuencia, la oración no puede asumirse como la unidad de análisis discursivo, y el texto no sólo puede entenderse como una obra escrita, pues cada enunciado es un texto. Allí estaba la dificultad para definir los conceptos relativos al discurso (lengua, habla, el mismo discurso), en el hecho de ignorar a la unidad real de comunicación o enunciado.

Pero ¿qué significa escribir en inglés? Pues lo mismo que significa escribir en cualquier otro idioma: poner a jugar el conocimiento del autor, lo que ha leído, sus reflexiones acerca de ello, la actividad metalingüística –entendida como la internalización del comportamiento de la lengua de manera consciente, la comprensión de qué palabras usar, cuando y cómo usarlas y bajo qué estructuras y con qué sentido–. Sin embargo, escribir en inglés como parte del aprendizaje de éste como lengua extranjera, es otra cosa. Implica que el aprendiz sea consciente de sus estrategias y habilidades para la escritura en su lengua materna. Muchas de las estrategias que usa el estudiante en esta, las aplicará en la extranjera; pero lo más importante, es que este ejercicio –el de la escritura en lengua extranjera– esté contextualizado o relacionado con una situación real. Si se limita el ejercicio de la escritura a la mera aplicación de estructuras gramaticales a oraciones sin sentido, la escritura no será escritura, serán ejercicios de mecanización. Por ello es necesario reconocer la trayectoria o evolución de la enseñanza de la escritura.

Al respecto Cassany (1990) explica los cuatro enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Estos son:

a. enfoque basado en la GRAMÁTICA, el cual focaliza su atención en el conocimiento de la estructura de la lengua y sus reglas. Se encuentran aquí el modelo oracional (generativismo) y el modelo discursivo (lingüística del texto).

b. enfoque basado en las FUNCIONES, el cual propende por una visión comunicativa de la escritura. No sólo trabaja las funciones del lenguaje en situaciones determinadas (personal, familiar, escolar, laboral), sino que para el desarrollo de la escritura, se trabajan tipologías textuales (la narración, la descripción, la instrucción).

c. enfoque basado en el PROCESO, parte de una reflexión de maestros estadounidenses quienes plantean –después de una serie de estudios y de descubrir que hay "escritores competentes", quienes se diferencian por sus estrategias para elaborar escritos de los que llamaron ellos "incompetentes"–, que se le debe valorar en el proceso del estudiante cómo logra comunicar sus ideas y no el producto en sí. Para ello, la enseñanza debe partir de lluvias de ideas, ejercicios de agrupación de las mismas, hacer borrador, corregir y seguir una ruta para la escritura (la cual difiere de persona a persona); la evaluación, por lo tanto, no se focaliza en errores que en nada afectan la expresión de sus pensamientos, sino en si lo que se quiso decir se dijo.

d. enfoque basado en el CONTENIDO, el cual marca la diferencia entre los textos académicos y los textos sociales. Se focalizan en los textos de corte científico, porque son las necesidades de los estudiantes de una determinada disciplina las que priman, pues lo que interesa es conocer cuánto sabe sobre ella.

2.6 Contextos de situación en el aprendizaje de una lengua extranjera

Cuando se afirma que “el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio” (Halliday: 42), el autor nos expresa que, para comprender el lenguaje, es necesario tener en cuenta el espacio cultural, el contexto en el que surge; de otra manera, quizás no lograríamos entender lo que se nos dice, explica o expone. De hecho, sólo comprendemos situaciones cuando logramos reconocer las regulaciones sociales de los discursos.

Los contextos de situación de Halliday se refieren a “aquellas características que son pertinentes al discurso que se está produciendo” (Halliday: 42), esto es, a los elementos del acto de comunicación que se lleva a cabo. Relacionar este aspecto con el aprendizaje de una lengua extranjera, resulta complejo en un escenario en el que el entorno no exige el uso de ese idioma –como ocurre en las escuelas oficiales de Colombia y, sobre todo, en regiones periféricas como san José del Guaviare.

La lectura presupone la creación de contexto, pues la comprensión de texto depende de la capacidad del lector para reconstruir el contexto que sirve de base a lo que los textos dicen. Como ya se ha mencionado, no puede haber escritura sin lectura, porque ésta sirve de base, de punto de partida para que aquella se dé. Leer textos en inglés de un determinado género reconocido por el estudiante (la canción, por ejemplo), le da la posibilidad primero de comprender sobre qué se habla, y segundo, propicia una coyuntura para la escritura. Halliday hace la analogía de la interdependencia de una y otra con la de hablar y escuchar:

> *El impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue en primer lugar el impulso para aprender a hablar y a escuchar. Aprendemos a hablar porque queremos hacer cosas que no se pueden hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón (…) un niño está dispuesto para la expresión escrita cuando empieza a utilizar el lenguaje en los marcos ecológicos en los que la escritura es adecuada. (Halliday, 1982:269).*

En otras palabras, hay que promover espacios que ayuden a significar, que permitan a los niños comprender el sentido de lo que hacen en el aula. Cuando Halliday habla de las exigencias funcionales, se refiere a las posibilidades. Si se trabaja con tipos de enunciando –géneros discursivos– que el niño ya identifica en su lengua materna, para cuando se enfrente a un texto similar en inglés, con un objetivo comunicativo claro, es probable que se desarrolle mayor interés por la asignatura, y la posibilidad de comprensión sea mayor. Por ejemplo, en el caso particular de la receta, la posibilidad de comprender el lenguaje relacionado con ella se hace familiar a todos.

"La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar una cultura, sus modos de pensar y de actuar" (Halliday, 18). Es decir, somos el resultado del ambiente en que vivimos, por lo tanto, hablamos, actuamos, nos expresamos y comprendemos el mundo desde la óptica del espacio en el que estamos. Todo eso lo evidenciamos o manifestamos a través del lenguaje, y como afirma Bajtín, el lenguaje se manifiesta a través de los enunciados, y estos muestran a su vez, los cambios y evoluciones que se dan dentro de la sociedad.

De otra parte, la Competencia Comunicativa, según Dell Hymes, tiene que ver con "la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción" (Hymes, 1996) que los individuos adquieren en los contextos en los que se desenvuelven.

> *Tenemos entonces que explicar el hecho de que el niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuando sí y cuando no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. […] Aún más, esta competencia es integral con actitudes valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa (Hymes, 1996: 22)*

Esto significa que la competencia en cualquier idioma va más allá del mero vocabulario y estructuras gramaticales, y que las situaciones que se viven en la vida cotidiana son afines a la mayoría de las culturas. Saludar, normas de

cortesía, los tipos de texto se identifican en cualquier idioma. Sin embargo, estos aspectos parecieran olvidarse dentro del aula, pues el lenguaje usado por el docente se aleja –en muchas ocasiones– de lo que los estudiantes hacen con él. Desde la perspectiva del lenguaje en términos de uso, este no puede ligarse a una concepción específica o a una general; deben estar inmersos ambos –lo general y lo específico– dentro de lo que se entienda por lenguaje, de acuerdo al uso, a como se dé el habla.

Desde este ángulo, se debería tener en cuenta “el repertorio verbal” de los estudiantes. Este repertorio implica, según Hymes, la interrelación de dos aspectos del habla: los medios de habla (que pueden incluir pronunciación o manipulación de sonidos, vocabulario, gramática) y el contexto de situación. Al involucrar estos aspectos en el aula, se da la posibilidad de llegar a todos los estudiantes, desde el más humilde hasta el que tiene más posibilidades sociales y económicas. En el capítulo tres, se exponen situaciones reales en las que los estudiantes intuyen vocabulario, porque parten de una estructura conocida. La receta, las canciones y las mímicas dadas a una rima son el contexto que da paso a esa posibilidad. Por ahora, nos focalizaremos en cómo los géneros discursivos y las secuencias textuales pueden aportar elementos teóricos a la enseñanza de la lengua extranjera.

3 GÉNEROS PROPICIOS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Este capítulo aborda la perspectiva bajtiniana de los géneros discursivos y el enfoque sobre secuencias textuales que plantea Adam. El propósito aquí es señalar aspectos relacionados con el discurso, específicamente el enunciado y su importancia en la clase de lengua extranjera. Se pretende demostrar, con los argumentos de Bajtín que, si bien enseñar la gramática es importante, no es la única alternativa que posee el docente Guaviarense. Es decir, pese a que el medio no exija el idioma, existen posibilidades diferentes a la enseñanza canónica de la oración, pues como afirma Bajtín, no hablamos con oraciones sino a través de enunciados.

De otra parte, el aporte de Adam con las secuencias textuales, nos permite aplicar dichas secuencias a los géneros discursivos del aula, y los que conocen los estudiantes. De esta forma, se propicia un acercamiento de la lengua extranjera de forma contextualizada al estudiante a través de una receta, una canción, un film.

3.1 Géneros discursivos y secuencias textuales: Una mirada al problema de los géneros discursivos

Según Bajtín, los géneros discursivos son *tipos de enunciado relativamente estables* que se construyen en cada *esfera de uso.* El enunciado, según él, es la unidad de comunicación discursiva, o uso del lenguaje que se da entre los hablantes de manera mediata o inmediata “en las diversas esferas de la actividad humana” (Bajtín, 2003: 259). Es decir, en estas esferas de la praxis humana –llámese cotidianidad, medicina, ingeniería, educación, política, comercio, administración, ciencia, religión, etc., dentro de las cuales se mueven otras esferas

(familia, amigos, enfermeras, médicos, industriales, mecánicos, agrónomos, docentes, estudiantes, directivos, concejales, diputados, senadores, comerciantes, administradores, físicos, químicos, empleados de servicios generales, monjes, sacerdotes)–, se hace uso de unos tipos específicos de enunciado que la identifican, pero que al cruzar diferentes fronteras entre esferas se hibridan.

El enunciado como unidad de comunicación real, posee determinadas características que no se ajustan a lo que los estudios sobre la lengua abordaron con detenimiento: la palabra, la oración. Se menciona aquí este aspecto porque los géneros discursivos están constituidos por enunciados que se configuran en cualquier hecho discursivo de la realidad humana. Por ejemplo “Hola”/“*Hello*”- ya es enunciado que espera una respuesta, una contestación rápida. Por el contrario, la lectura de una obra literaria completa –que entera es en sí un enunciado–, o de un informe científico, o el artículo de un periódico necesitan ser leídos, interpretados, en una progresión semántico-semiótica, para garantizar su existencia, para materializarse como enunciado. Si se analizara oración tras oración no entenderíamos nada sobre los propósitos comunicativos.

De acuerdo con el espacio social –esfera de uso o contexto específico– en el que el individuo se desenvuelva, utilizará determinadas formas de enunciado o géneros discursivos (que pueden ser orales o escritos) para interactuar comunicativamente. Se trata de esferas de la actividad humana, que son siempre socio-culturales, luego toda comunicación es esencialmente social.

Como se ha mencionado, hay tantos géneros discursivos como actividades humanas; tantas, que clasificarlos se convierte en tarea difícil. Sin embargo Bajtín los clasifica en géneros primarios y secundarios. Lo primarios se crean en la comunicación discursiva inmediata –que incluye ciertos tipos de diálogo como conversaciones cotidianas desenfadadas, en alguna fiesta, en una cena formal, como también órdenes que presuponen acciones de manera inmediata. En sí los

géneros primarios, son los que agotan las posibilidades de sentido y de interpretación de manera rápida:

> *Este agotamiento de sentido puede ser casi completo en algunas esferas cotidianas, en ciertas esferas oficiales, en las órdenes militares o industriales, es decir, allí donde los géneros discursivos tienen un carácter estandarizado al máximo y donde está ausente el momento creativo casi por completo. (Bajtín, 2003: 266)*

Es decir, un género que no da pie a una respuesta más allá de lo que se exige o se necesita, es primario. Tomemos, por ejemplo, una solicitud de permiso –en un formato estandarizado– a un jefe inmediato. Lo único que se espera es una respuesta positiva o negativa por parte del superior, no una interpretación distinta a lo que uno ha solicitado. El formato se usa justamente para ir directo al punto de lo que se quiere comunicar.

Los géneros secundarios o complejos por su parte, surgen en situaciones de comunicación cultural mucho más complejas, principalmente en forma escrita entre las que se cuentan la comunicación científica, sociopolítica, literaria, periodística o filosófica. Es decir, el sujeto discursivo que emite su enunciado, ha hecho un ejercicio riguroso de pensar lo que va a escribir o a decir –esto es, se ha dispuesto a seleccionar las palabras, las expresiones, las oraciones que se ajustan a lo que desea formular –un ejercicio que va mas allá de lo metalingüístico–, porque espera que otro sujeto discursivo se tome el tiempo necesario de escucharlo o leerlo con atención para digerirlo. Una vez este hecho discursivo, este acto de comunicación entre sujetos discursivos ha tenido lugar, se espera que quien recibe el enunciado tome partido sobre lo dicho y prepare a su vez, una respuesta[2].

[2] Sería como Barthes afirma, la buena lectura propicia escritura, un ejercicio, una acción inevitable en el juego del lenguaje y del discurso entre sujetos.

Como quiera que sea, los géneros se establecen a partir de características muy particulares de cada esfera de uso, de cada espacio social en el que el individuo (o sujeto discursivo) se desenvuelva. Responden a condiciones específicas (contexto de uso), a funciones determinadas (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y a unos tipos temáticos (las células humanas, instrucciones para instalar un software, la revolución árabe, la reforma a la constitución). Los géneros, dice Bajtín, "reflejan la transformación de la vida social […] los enunciados y los géneros discursivos son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua" (Bajtín, 2003: 254). Como tipos relativamente estables de enunciado, reflejan lo que es la vida, porque la vida se manifiesta a través del lenguaje y el lenguaje se materializa a través de los enunciados. Los enunciados a su vez están encarnados en los géneros discursivos.

Aprender un idioma, es aprender a producir enunciados, no es aprender a organizar oraciones gramaticalmente correctas, porque no hablamos con oraciones sino con enunciados, si bien se requieren las oraciones para producir enunciados. Aprender a crear enunciados implica reconocer al otro, porque el enunciado, como característica fundamental presupone la alteridad, la posibilidad de generar respuestas o réplicas. Además "la lengua (materna), su vocabulario y su estructura gramatical, no la conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva en las personas que nos rodean" (Bajtín, 2003: 268). Por lo tanto, intentar aprender un idioma sólo a través de oraciones desconoce la vida del idioma mismo, y por ende todo lo que implica el proceso de comunicación: sujetos discursivos en un contexto situacional específico y concreto, un tema determinado según momentos determinados.

¿Por qué es importante identificar los géneros discursivos? Porque cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos para garantizar que seamos reconocidos como usuarios auténticos de una lengua y como miembros de una comunidad.

Adam y Bronkhart proponen secuencias textuales o tipos discursivos para distinguir los múltiples eventos comunicativos en los que participamos. De algún modo ambos intentan enmarcar el sinnúmero de géneros discursivos dentro de una clasificación compleja. Adam por ejemplo señala que:

> *Se puede hablar de formación discursiva religiosa, periodística, política o literaria, en las que se producen géneros discursivos religiosos como la plegaria, el sermón, la hagiografía, la parábola; géneros del discurso periodístico como la crónica policial, la entrevista, el editorial, la noticia breve; géneros del discurso literario sobre el que es preciso señalar que "junto a los grandes géneros como la tragedia, la epopeya, relativamente estables en una cultura determinada, existen otros que son más limitados y sometidos a grandes variaciones históricas: el vaudeville, la égloga, la novela pastoril" (Mainguenau, 1990). Es decir que más allá de las formas elementales de secuencialización que voy a exponer, existen codificaciones sociales –genéricas- que funcionan en toda comunicación verbal, codificaciones que, según toda evidencia no corresponden a una teorización estrictamente lingüística y que me veo obligado, por lo tanto, a separar provisoriamente de mi reflexión. […]* (Adam 1992: 5)

Lo anterior, confirma la postura de Bajtín acerca del sinnúmero de géneros que surgen en el seno de una determinada esfera de uso. En la escuela pululan géneros de diversa índole, no obstante, la tendencia es a trabajar con unos cuantos; por ejemplo, para nuestro caso, nos enfocamos en dos –pero las alternativas son vastas-. Veamos cuál es la ampliación que hace Adam acerca de sus secuencias y de los géneros –desde la prespectiva del SERCE- que en ellas se podrían encontrar.

3.2 Las secuencias textuales como herramienta para identificar textos

Adam busca, a través de su clasificación, dar un tipo de lógica a esos discursos, a esas formas de enunciado; asume al texto como "una estructura compuesta de secuencias" (Adam, 8), es decir que el texto tiene un orden, y en ese orden cada palabra, cada oración, cada párrafo tienen una relación entre sí. Logra organizar una tipología textual, en la que propone una estructura estándar de cada tipo, con sus características particulares. Estas son las secuencias:

- Narrativa
- Descriptiva
- Argumentativa
- Explicativa
- Dialogal

Para el caso, hablaremos solamente de las que se relacionan con los géneros a trabajar, esto es la secuencia narrativa y la instruccional, planteada por Bronkart.

3.2.1 Secuencia Narrativa

Narrar es una acción que ha acompañado al hombre. De hecho, "la narración es propia y constitutiva de la experiencia de la humanidad" (OREALC/UNESCO-LLECE 2003: 34), es decir, el ser humano desde siempre ha sentido la necesidad de relatar lo que le ha ocurrido, lo que le sorprende, lo que no puede explicar. Es, por antonomasia, la evidencia de cómo nos representamos el mundo y lo manifestamos a través de nuestra interacción con el otro. Por ello, se asume que narrar es la primera manifestación de nuestra individualidad en un colectivo y la influencia de este y del medio en nosotros.

Particularmente, la ***secuencia narrativa*** desde la propuesta de clasificación de Adam establece unos elementos clave que la constituyen a saber: sucesión de hechos, dominada por la tensión –lo que hace que un relato llegue a su fin– o

temporalidad; una unidad temática que se circunscribe en un personaje animado o inanimado, en un espacio; los predicados transformados se refiere a los cambios de estado que se producen en el transcurso de la narración (por decir algo, cambios de humor, climáticos, de bienestar). En el elemento que Adam llama proceso (comienzo, durante, fin), es que se comprende la situación de la cual surge el relato tiene un comienzo y un final; la causalidad narrativa se refiere a una puesta en intriga, al suspenso generado por las relaciones que se dan entre los distintos acontecimientos dentro del mismo relato. Por último, una evaluación final que puede ser una moraleja.

Lo anterior lo sintetiza en un esquema conformado por una situación inicial, un disparador (1) –que es una complicación–, una nueva situación resultante del disparador (1), un segundo disparador (2) –que es una resolución–, que da como consecuencia una situación final. Los géneros que se encuentran dentro de esta secuencia son los cuentos, fábulas, historietas, novelas, comedias, mitos, leyendas; en el periódico o las noticias como reportajes, crónicas, sucesos y el cine entre otros.

3.2.2 La secuencia instruccional

Las instrucciones están siempre presentes en la vida cotidiana. En la escuela lo están más a través de los manuales de convivencia, los pactos de aula, y sobre todo, en las clases. Adam no la contempló como secuencia, pero hay otros autores, como Bronkart y Silvestri, que la han tenido en cuenta. Este tipo de secuencia debe tener un orden temporal y lógico (OREALC/UNESCO-LLECE 2003:96) y usa el infinitivo o el imperativo como formas verbales que introducen los pasos, instrucciones o reglas a seguir.

La estructura de la instrucción contiene: un título, subtítulos y los elementos que permiten diferenciar un paso de otro, una regla de otra; estos son los guiones, letras, números, conectores de orden. Este tipo de estructura se encuentra en las

recetas, reglamentos, manuales de comportamiento, instrucciones de uso o de cuidado de un aparato o un producto.

Así, géneros y secuencias nos aportan piezas fundamentales para el rompecabezas que es la clase de lengua extranjera. Esferas de uso, relaciones de centro y periferia, contextos situacionales, aprendizajes previos se suman a la hora de leer un texto. La oportunidad se abre, la investigación nace: ¿cómo enseñar a escribir en inglés?...

4 UN RECORRIDO: LA EXPERIENCIA EN EL AULA

4.1 La población objetivo

Elegir estudiantes de grado séptimo para este ejercicio no fue arbitrario ni casual. Para este nivel de enseñanza en general, ya los niños han vivido el idioma materno y "superado" algunos obstáculos referidos al aprendizaje de la escritura en lengua materna. Sin embargo, en la experiencia se evidenciaron algunas dificultades de tipo ortográfico que obstaculizaron en su momento la búsqueda de equivalentes en inglés en el diccionario, así como la conjugación de algunos verbos. Lo que se encontró fue un buen nivel de percepción a pesar de la precariedad de vocabulario en lengua extranjera. En este aspecto, el hecho de haber usado textos con estructuras conocidas por los estudiantes, facilitó en mucho la comprensión, como se verá en la experiencia tanto con los estudiantes de la investigación, como con estudiantes e incluso docentes de primaria de otro municipio.

El grupo objetivo está conformado por 31 estudiantes entre los once y los trece años, de los cuales 17 son niñas y catorce niños. Sólo uno vive en el sector rural, los demás en el casco urbano. Aunque sólo 16 viven con ambos progenitores, en general gozan de un buen ambiente familiar (sea con padrastro y la madre, madrastra y el padre o únicamente la madre; una vive con sus padrinos durante la temporada escolar y otra vive sólo con su abuelo y hermana). Todos tienen acceso a la televisión por cable local, es decir, tienen alguna oportunidad de escuchar diálogos originales en inglés. Un 80% ve los canales privados nacionales; un 25% afirma ver Discovery Channel, un 22,5 % ve Disney Channel (todas niñas), un 20% ve Cartoon Network (todos niños). Aunque no todos mencionaron los programas favoritos, se alcanzó a evidenciar que un alto

porcentaje de las niñas (alrededor del 90%) ven telenovelas y series nacionales. Los niños por su parte, al menos un 50% manifestó ver un canal de deportes.

En cuanto a acceso a textos académicos se refiere, un 51,6% tiene biblioteca en su casa, un 35,4% no tiene biblioteca y un 13% poseen libros de texto. Un 30% tiene en casa un diccionario español-inglés, el resto lo toma prestado de algún compañero o de la biblioteca de la institución. Un 58% posee computador y tiene acceso a la red desde su casa; el 42% restante tiene posibilidades de hacer consultas en Internet y trabajos en computador en locales comerciales.

Lo anterior nos permite ver que, el acceso al inglés fuera de la clase es limitado. Aunque puedan tener oportunidad de escuchar canales o ver páginas Web en inglés, no lo hacen tan sólo identifican títulos de canales como Animal Planet o Discovery y Discovery Kids. Los canales privados nacionales son los más vistos. Se alcanzan a notar tendencias a lo que ven niñas y niños. Por ejemplo, los porcentajes de niños que ven deportes y el de niñas que ve Disney Channel.

4.2 El proceso y sus fases

Como se mencionó en el primer capítulo, investigar es seguir la huella de lo que nos intriga. Pues, bien, mi intriga era cómo lograr que los estudiantes escribieran en inglés –por cuanto, al llegar a grado once, todavía están preguntando cómo se dice “son” y no alcanzan a construir textos sencillos de manera lógica, o al menos, eso es lo que se percibe-; como ya mencioné, a la hora de presentar mi propuesta de investigación no reparé en qué necesitaba ni cómo lo iba a hacer; sólo quería cumplir con el requisito exigido por la Universidad. Una vez terminé la sustentación de mi proyecto, una de las preguntas puntuales fue justamente ¿y cómo es que va a hacer eso? ¿Qué pasos va a seguir para que sus estudiantes escriban? Por supuesto, no tenía una respuesta.

Lo que a continuación describo, tiene que ver mucho con las dificultades que como docentes enfrentamos en nuestro proceso de cambio de paradigmas. No fue fácil hallar un camino, y aún sigo buscando el adecuado; es más, viví tropezándome todo el tiempo, sin mencionar el desánimo que esto produce. En mi mente había previsto que hicieran descripciones, y con eso empecé a trabajar. El problema es que cuando los estudiantes producían algo, por supuesto con errores, me angustiaba, estaba convencida de que si no mostraba como resultado de la investigación trabajos perfectos, no habría logrado nada.

Les corregía sus trabajos como siempre: tachando lo que estaba mal y marcando un "*check*" (chulito) en lo que estaba bien; yo misma les explicaba en qué se habían equivocado, pero a la vez les decía cómo debía ir escrito, formidable avance del estudiante ¿verdad? Realmente la angustia por demostrar que los estudiantes estaban progresando era tan grande que la desesperación me agobiaba al ver resultados tan pobres. Entonces cuando mi asesora me escribió la carta de aceptación, y dentro de ella me solicitaba tener un *pull* de textos para trabajar, empecé a ver una luz en el camino, que a la vez era una dificultad. El problema estaba en que aquí, en el Guaviare, poco material didáctico podría conseguir.

La salida de vacaciones fue provechosa; logré compilar material de la bilbioteca de idiomas de la Universidad Nacional, del Colombo-americano y material de la Web. Así fue como empecé a dilucidar un camino, y cuando regresé de Bogotá, ya venía pensando cómo trabajar con los textos.

4.2.1 Fase inicial: lectura de algunos géneros discursivos

Seleccioné de lo que había traído lo que consideraba los estudiantes podían hacer, partiendo de lo que ya les había explicado acerca de las descripciones y el uso del adjetivo en ellas. Ésta fue la lista inicial:

1. I want a pet

2. The big race
3. The little red hen
4. Beep beep
5. Town Mouse and country mouse
6. My two mums (Steve Patric)
7. Shorty Again (James Webster)

La lista tuvo este orden porque consideré que iba así de lo simple a lo complejo. En cuanto a canciones se refería, me incline por "*Heal The World*" (Michael Jackson) y posteriormente quería trabajar con "*Imagine*" (John Lenon). Y para ver algo sobre el comic, investigué sobre la industria cinematográfica basada en ellos y me encontré con "Stan Lee" y los X Men, de quienes presenté a los estudiantes la secuencia cinematográfica.

EJERCICIO CON I WANT A PET

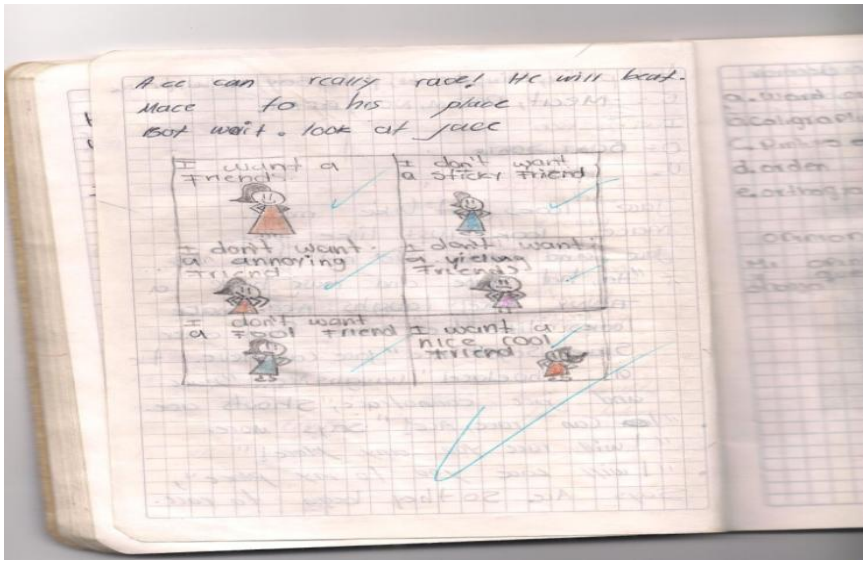
Se inició con el más sencillo de todos: "I want a pet". Este es el texto:

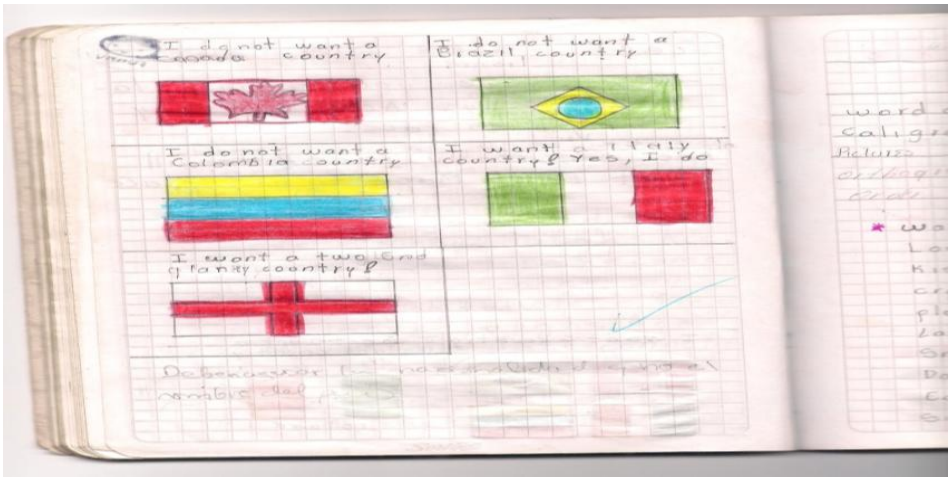
I WANT A PET

I want a pet.
I don´t want a big pet
I don't want a small pet
I don´t want a black pet
I don´t want a white pet
I want a green pet
I want two green pets.

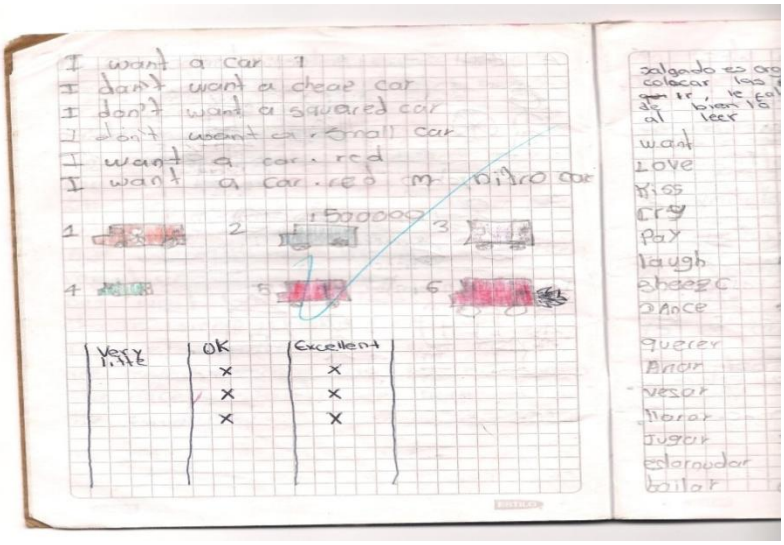
Antes de leer el texto, se preguntó a los estudiantes si sabían qué era pet, y después de varias alternativas un estudiante adivinó o dedujo el significado (mascota). Luego se leyó a los niños mostrando las imágenes de la fotocopia; se les enfatizó la palabra "Want" haciendo mímica para que lograran comprender qué significaba (querer). Luego se les copiaron las oraciones de la historia en el tablero (siete en total) y se les dejó como ejercicio para la casa que dibujaran las escenas (oración por oración) de acuerdo a la lectura.

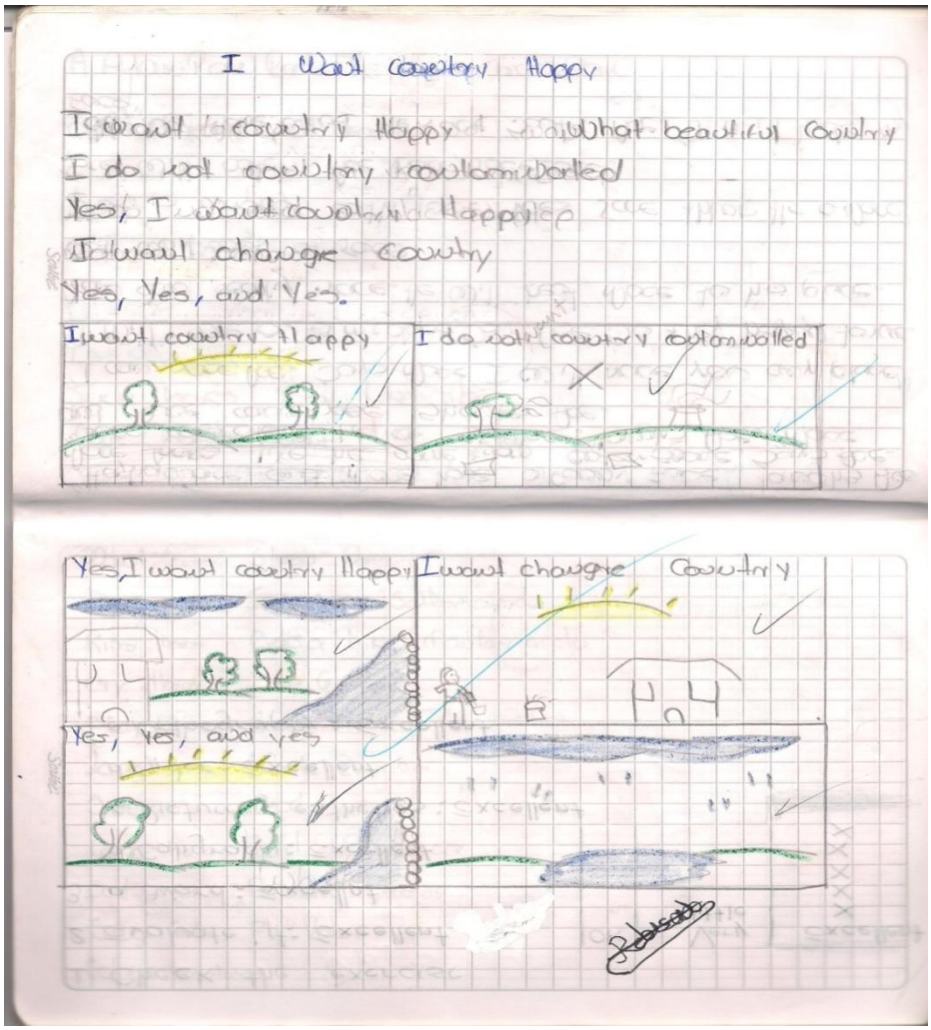
En la clase siguiente, se les explicó la posición del adjetivo y se les pidió que hicieran el ejercicio de reescribir el texto pero indicando lo que ellos querían, diferente de lo que ofrecía la historia (es decir, querer un computador, un celular, un juego, etc.); para el ejercicio debían tomar como referente "*I want a pet*". El texto se eligió con base en la sencillez de su estructura, en la extensión del enunciado, que facilita la explicación gramatical del uso del adjetivo, de la afirmación y la negación de proposiciones en un tiempo verbal sencillo. Fuera de lo anterior, el vocabulario es conocido y permite un mayor nivel de comprensión. El ejercicio de lectura en el aula fue motivante y la participación de los estudiantes muy entusiasta. A continuación, algunos de los trabajos hechos:





Lo que es común en estos tres ejercicios, es la aplicación de las estructuras gramaticales presentes en el cuento. La posición del adjetivo es la correcta (antes del sustantivo); en la negación se hace uso del auxiliar *do* y de la negación *not*, después de la cual se coloca el verbo principal. Dada la presentación sencilla de la historia, se le facilita al estudiante identificar esas formas.





Es evidente que como docente cometí el error de certificar y descertificar ciertos trabajos, pues, si se sigue el proceso de Cassany, lo que se deben tener son nuevas versiones. Esto no quiere decir que los niños no hubieran hecho correcciones, el problema es que las hicieron sobre lo que los compañeros les habían corregido. Sin embargo, si de lo que se ha venido hablando son los textos auténticos, estos tres no lo son: todos son sólo la repetición de una fórmula dada por un texto, realizado para el docente. Sin embargo, yo no me hacía consciente de ese detalle.

CANCIÓN HEAL THE WORLD

La canción se enseñó siguiendo la metodología de enseñanza de canciones en cualquier coro:

- Lo niños escuchan la canción tres veces consecutivas sin repetir nada, sólo escuchando. Sólo se les enseñó el coro en la primera clase.
- Luego, se les enseña la canción con gestos, es decir, se trata de que cada palabra sea representada con el cuerpo; por ejemplo en la canción, la palabra *heal* se representó sobándose el brazo para significar que se sana algo. La misma dinámica se hace con el resto de las palabras.
- Luego se les pregunta qué palabra representa cada gesto
- Finalmente, los niños cantan haciendo los gestos

Se les enfatiza más en la pronunciación, y la canción se presentó en una izada de bandera y en la feria empresarial de la institución. Cabe aclarar que sólo aprendieron una estrofa. La presentación se hizo, porque se ha solicitado al cuerpo docente presentar avances de su propio trabajo con los estudiantes en los eventos de la institución, específicamente en las izadas de bandera. Realmente, estas actuaciones deberían reservarse sólo para el "*English Day*" que se celebra cada dos años. Puede considerarse como un desatino presentar canciones en inglés cuando se iza el pabellón nacional, porque, para empezar, en el medio no se habla el idioma; segundo, ¿qué objeto tiene presentarlo si casi nadie lo comprende?

Trabajé con los tres primeros. De hecho más adelante muestro algunos ejemplos de lo que los estudiantes hicieron. No obstante, creyendo que estaba en la línea correcta, le mostré a una compañera pasante uno de los textos, particularmente "*The little red hen*", cuando terminé contenta de mostrárselo, ella me preguntó: "¿es este un texto auténtico o pedagógico?" Me quedé callada. No comprendí porqué me preguntaba eso. Para mí simplemente era un texto y ya. Y eso que ya

habíamos tenido contacto con Ricœur, con Barthes y Eco, sin mencionar a Bajtín. Además me preguntó si trabajaba con secuencias didácticas… ¿secuencias qué? me preguntaba en mi interior. Me sentía avergonzada, no tenía ni idea de lo que me estaba hablando; puede que lo que digo suene a ¿en qué planeta vive, profesora? ¿Cómo es que no sabe de eso? Pero así me sentí: petrificada. Estaba convencida de que lo que estaba haciendo iba bien, pero luego de estas dos preguntas me bloquee.

No puedo dejar de mencionar la angustia que viví. Dejé de escribirle a mi asesora, traté de investigar sobre secuencias didácticas en la Web, pues aquí no conseguía nada. Y leía, y me parecía tan complejo. Mi asesora me escribió y le respondí exponiéndole mi frustración. Ella me disuadió, pero pasaba el tiempo y no era capaz de consolidar un texto auténtico y mucho menos, una secuencia de actividades que me ayudaran a abordarlo. Sin embargo seguí leyendo. Así terminó el año lectivo 2010, y no concreté avances del proyecto.

4.2.2 Fase 2: Elección del Texto Instruccional: Receta "*Main Dishes*"

En la preocupación de conseguir textos auténticos (fuera de las canciones), y de hacer efectiva la enseñanza de la escritura, se reinició el trabajo en el año 2011 con la idea de implementar la pedagogía por proyectos para aprender a escribir textos instructivos y narrativos, con el ánimo de dar respuesta a la pregunta ¿cómo desarrollar la escritura en inglés por medio de algunos géneros discursivos? Pues bien, el primer texto –*I want a pet*–, más que narrativo es descriptivo que usa la enumeración. La enumeración está inmersa en los textos instruccionales, pues se marcan los pasos que se deben seguir para hacer, cuidar u organizar algo.

Para plantear El proyecto –con ayuda de la Maestra Ana Atorressi-, se les presentaron a los estudiantes dos alternativas de recetas: platos típicos

colombianos o postres sencillos (para este último se partió de un ejercicio previo: elaborar una receta sencilla en el aula). Se hizo la elección entre escribir un libro de recetas sobre cocina típica o uno postres; se decidieron por el último.

FASE I

Para seguir la metodología por proyectos de aula, se inició la primera fase que consiste en "Partir de una situación imaginaria", en este caso, la creación de un libro de recetas en inglés que sería publicado con el fin de presentarlo a los papás y dejar una copia en la biblioteca de la institución. Como se debe pensar siempre en el destinatario[3], se le preguntó a los niños: ¿quién leerá las recetas? ¿Quién puede ponerlas en práctica?

Como ya se había definido que sería un libro de recetas de postres, luego se pensó a quién dirigirían el libro: ellos pensaron en sus familias, en ellos mismos y en sus amigos; además consideraron que para un chef, este libro sería demasiado básico.

FASE II

Una vez determinado qué se estableció que se iba a hacer, y a qué público se dirigía, se pasó a pensar en:

- Título del proyecto (Ejemplo: "*International Desserts" o "Desserts: recipes for Young cooks*")

Al respecto, se les explico a los niños que el título del proyecto organiza el tema y el destinatario, además orienta la producción de las recetas. En respuesta, ellos propusieron los siguientes títulos:

- HAPPY DESSERTS

[3] Volvemos aquí sobre el lector y el autor modelo de Eco, siempre hay que tener en cuenta para quién se escribe, y para ello, hay que diseñar el texto, el terreno de juego, el tablero de ajedrez.

- FUNNY DESSERTS
- RECETAS DELICIOSAS DEL MUNDO
- EL PLACER DEL PALADAR
- POSTRES DELICIOSAMENTE EXQUISITOS
- LA LENGUA FELIZ
- POSTRES DELICIOSOS DE LA ABUELA
- LA ERA DE LOS POSTRES

Casi por decisión unánime, decidieron que el recetario se llamaría “EL PLACER DEL PALADAR”. Una vez hecho esto, se escribió en el tablero lo siguiente:

- Se identifica el género: Receta (Recipe)
- Tema: los postres (Desserts)
- Destinatario: family, ourselves and friends

FASE III

Después de un proceso de indagación, se encontraron recetas que los niños pudieran elaborar, sin que implicara peligro para ellos. Se llevó la siguiente lista:

- Maíz pira con caramelo
- Manzanas con caramelo
- Arroz con leche
- Helado de queso
- Flan clásico
- Flan de frutas
- Flan de leche condensada
- Flan de coco
- Sorbete de limón
- Helado de dulce de leche
- Helado de café

- Pudín de caramelo
- Pudín de chocolate
- Flan de crema
- Banana *split*
- Fresas con crema de leche

Se sortearon los títulos de recetas para que por grupos investigaran sobre ellas. Una vez desarrollaron la investigación, trajeron a clase el material y redactaron las recetas, pero en español. Si pueden organizar sus ideas en el idioma de partida, podrán hacerlo mejor con el idioma de llegada.

FASE IV

Se hizo el ejercicio sobre reconocimiento de las macro-estructuras a través de lecturas y prácticas. En esta fase se leyeron recetas en inglés para identificar: título, subtítulo, pasos. Para iniciar, se trabajó el texto “MAIN DISHES”, que venía al respaldo de un empaque de pastas, texto auténtico que circula en la sociedad real, no fue escrito para una clase. Decía:

MAIN DISHES

- *Cooking instructions:*
  - *Boil water (1 liter water for 100 grams of pasta)*
  - *Add contents of the package just when water is boiling, and stir ocassionally*
  - *Cook for the required time, remove, drain it well, and add your favourite sauce or vegetables*

  Soups

  - Add the pasta 10 to 13 minutes before the soup is ready

El texto fue presentado en una diapositiva para que todos lo observaran. Se les preguntó qué del texto les hacía ver que era un texto instruccional. La mayoría de

estudiantes identificó el “true cognade” *instructions*. Después, empezaron a traducir de manera casi involuntaria las palabras que les resultaron conocidas. Incluso, alguna niña previó que allí se encontraba la palabra revolver (aunque la que ella eligió, no fue la correcta). Esto nos permitió corroborar que en un contexto situacional específico y conocido por el estudiante, las posibilidades de comprensión se incrementan y que la barrera del idioma se minimiza.

Se les recordó que lo que se esperaba de ellos no era que tradujeran sino que identificaran la estructura del texto en sí. Se les recordó que muchos productos como el *shampoo*, las gelatinas, detergentes, incluso prendas de vestir, traen textos instructivos para que en casa analizaran esa organización de la información y trajeran ejemplos a la clase.

A la clase siguiente, la mayoría de estudiantes trajeron sus recetas (elaboradas por sus mamitas o tomadas de algún producto). Alguna trajo un texto instructivo de tratamiento de cabello en inglés. Entre todos se analizó qué hacía que el texto presentado en clase, y los que trajeron ellos se entendieran como instruccionales. Hablaron de “pasos”. Luego, se prosiguió con el vocabulario general, relacionado con las recetas acciones comunes (*stir, cook, heat*), conectores (*first, then, after*) e instrucciones para el cuidado de la ropa (instrucciones de lavado y de cuidado).

Hecho esto, se identificaron las partes o momentos de un texto instruccional. Se tomó como ejemplo la caja de una natilla en la cual venían dibujados los pasos. Se preguntó a los niños qué hacía que un texto fuera instruccional. Una estudiante, llamada Viviana respondió: “¿Los pasos?”. Pregunté, ¿y qué más?, otros dijeron ¿las letras?, ¿Las palabras? Se les mostró hilera por hilera la caja en que se encontraba la receta hasta que Érika anotó: “los pasos están enumerados”. Para hacer una aclaración al respecto, se les dijo que para reconocer qué paso iba primero era necesario enumerar. Sin embargo, había que explicar que cuando las

recetas no llevan enumeración, guiones o letras que indiquen el orden de los pasos, ese preciso hacer uso de conectores de orden (*first, then, after*).

Con el fin de hacer un ejercicio práctico a nivel general, se les dieron las siguientes instrucciones para saber qué tanto habían captado:

- First, make groups of five
- Second, decide what will you prepare or cook
- Then write the instructions of your recipe in Spanish to organize your ideas
- Finally, bring your work and materials for the next class.

En la clase siguiente ellos trajeron los materiales. Debían seguir las siguientes instrucciones:

- Organize your groups.
- Put your materials on the desk.
- Be careful with your knives. Don´t play with them.
- Whatever you do, write it down.
- Name a secretary, a chef a trash collector.
- At the end of the class, everything must be clean.

FASE V

Dentro de los grupos formados, es importante establecer las normas de convivencia y de trabajo de cada quien. Aquí los estudiantes expresaron lo que iban a evaluar de los compañeros: se les explicó que si tomaban en cuenta por ejemplo el “cumplimiento”, este se mediría por grados (máximo-medio-nada) especificando lo que significa cada uno.

Según los grupos formados, plantearon las siguientes reglas:

- *colaborarse entre sí*
- *no sabotear las clases*

- *estar atentos a las explicaciones*
- *no tratar mal al compañero ni física ni verbalmente*
- *mantener el espacio limpio*
- *no levantarse del escritorio de no ser necesario*
- *aportar ideas*
- *ser responsable*
- *reconocer el trabajo del compañero*
- *respetar las decisiones del grupo*
- *no trabajar en cosas que no sean de la asignatura*
- *ser tolerante /aceptar las diferencias*
- *ser humilde*
- *respetarse*
- *ser puntual*
- *portar bien el uniforme*
- *tener paciencia*
- *solicitar la palabra*
- *no mandar a los compañeros*
- *no salirse del salón*

En este ejercicio también se hizo necesario la traducción de algunas reglas: Para ello se tomo como referente los diez mandamientos de una tribu indígena norteamericana. La intención era familiarizarlos con este tipo de texto ya que, las normas son también un texto instruccional. Se clasificaron en comportamentales y cognitivas y se observó la elaboración de las mismas en enunciados negativos "Don't take your partner's things", y positivos "Respect your partner's things".

Se desarrollaron después los siguientes ejercicios:

ACTIVITY 1

Objective: identify countable and uncountable nouns

VOCABULARY

When we talk about food, we differentiate between countable and uncountable nouns. In English Countable nouns are those which have plural forms, for example carrot/carrots. Uncountable nouns are those that need a unit of measurement to talk about a specific amount, for example a kilo of meat.

For the singular form of a countable product, we can use a specific number (one, three, ten) or the article **a** (if the word begins by a consonant), or **an** (if the word starts by a vowel), examples:

I. Read the list below, underline the fruits, number the vegetables, and circle the meat.

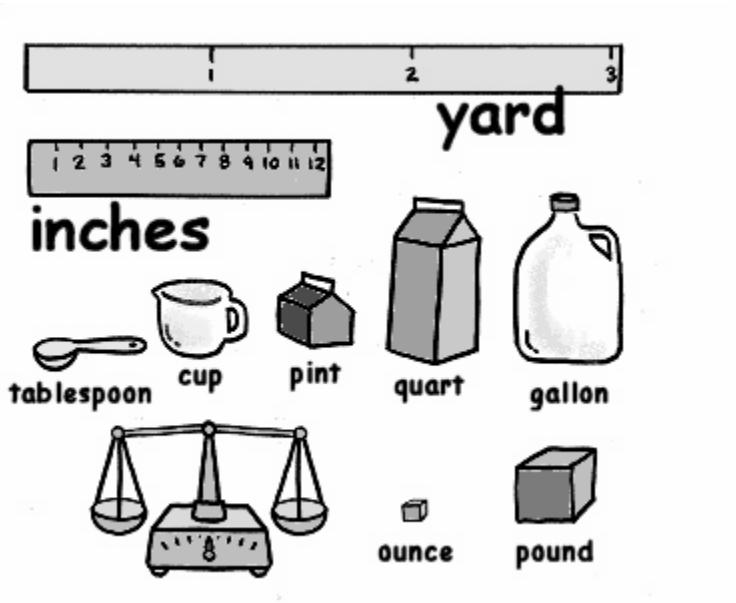
- apples	- chicken	- butter
- grapes	- tomatoes	- fish
- cheese	- lettuce	- yogurt
- milk	- turkey	- pears
- cauliflower	- eggs	- lemons
- oranges	- peas	- corn
- chocolate	- water	- beef
- beans	- onions	- rice
- potatoes	- flour	- lentils

II. Classify this vocabulary in countable and non countable:

No Plural "UNCOUNTABLE"	Plural "COUNTABLE"

III. Uncountable nouns (with no plural) need a unit of measurement when we talk about a specific quantity. For example we use: a bottle, two pounds, a cup, a bag, a glass, a kilo, carton, a bar, a can, a slice, an ounce (oz), a teaspoon (tsp), a tablespoon (TB).

Give similar examples: a bottle of water, a quart of _____, a pound of _____, a _____ of _____



ACTIVITY 2

Objective: identify the vocabulary above in a specific discursive gender: recipes.

Find two different ways to measure “milk” among the ingredients of the following recipes.

NO BAKE SUGAR	*COFFEE ICE-CREAM*
2 cups of sugar	*6 eggs*
½ cup of butter	*4 TB coffee*
4 TB of cocoa	*200 grams brown sugar*
½ cup of milk	*500 ml milk*
2 ½ cups oatmeal	*185 ml water*
2 tbs vanilla	

Answer these questions:

- What are the differences between the two lists?
- What do they have in common?

Los niños en este ejercicio tuvieron un gran nivel de comprensión. No fue muy complicado identificar las formas distintas de enunciar las medidas. Es mas, relacionaron lo que vieron con todo lo que conocían y compararon. A su vez,

completaron el ejercicio siguiente teniendo en cuenta la información recibida, las aclaraciones hechas en clase y la lógica de las recetas. En general, identificaron el único elemento contable de la lista (*eggs*), de lo único que se podría hablar de cucharadita (*tsp*) y de barra (*bar*).

Which ingredient is countable? Match the quantities to the ingredients:

- _____ Of sugar
- _____ Of butter
- _____ Eggs
- _____ Of flour
- _____ of chocolate
- _____ Vanilla

- 4 oz
- 5 oz
- 4 oz
- 1 bar
- ½ tsp
- 2

Read the NO BAKE SUGAR recipe instructions:

NO BAKE SUGAR INSTRUCTIONS

1. *First mix together sugar, milk, butter and cocoa in a saucepan.*
2. *Heat this mix to boiling point. Boil for 1 and a half minutes. Remove from heat.*
3. *Now add the oatmeal and the vanilla, blend the mixture thoroughly with a spoon*
4. *Then pour the mixture by spoonfuls onto a greased pan to cool.*

- Underline the verbs. Mimic them to a classmate.
- How do you recognize the steps?
- Draw one of the kitchen tools. Do you recognize the kitchen tools?
- If we change the order of the steps, what would be the result?

A ésta altura de la actividad, ya se sentían capaces de identificar que: una receta tiene unos pasos y estos pasos siguen un orden específico. Lograron identificar las acciones a través de imágenes (anexo 1), a recordar los elementos de cocinas investigados en casa, y a deducir que si no se sigue la secuencia de la receta, no se hace bien, o el resultado no será el mismo.

Activity 3

Objective: Apply what you learn.

For which of the following actions do you need fire? Draw a picture of these actions.

Put	Bake	Cut	Add	Stir	carve
Melt	Mix	Pour	Boil	Beat	

Fill in the blanks of the recipe. Use some of the verbs from the box above

- *First __mix__ sugar and butter in a bowl. _____ two eggs and _____ the whole mixture thoroughly.*
- *Then, _____ the flour at a little time. At the same time, _____ a chocolate bar in a pan over low heat. After that, _____ to the rest.*
- *_____ this mixture into a grease cake pan, and _____ for 40 minutes at 350° C.*
- *When it is ready, _____ into pieces and offer it to your family and friends.*

Aquí los estudiantes en un 70 % lograron colocar las acciones correspondientes. Para ello tenían que hacer uso de su propia experiencia como observadores de cocina y como cocineros, de su lógica para seguir recetas y su capacidad de deducción. Por ejemplo, antes de colocar la mezcla en un recipiente engrasado y hornear (punto tres), era necesario haber mezclado primero los ingredientes para poder obtener la masa. El 30% restante, aquellos que no alcanzaron a hacer bien el ejercicio, adujeron que no entendían todas las palabras y que no comprendían.

Para el momento de poner en juego la lógica total de una receta, trabajaron en los grupos para hacer este punto:

The following is a Coffee ice-cram recipe; its steps are not in the correct order. Read the ingredients. ¿How much coffee will we use? Now organize the steps logically:

COFFEE ICE-CREAM

Ingredients

- *6 egg yolks*
- *4 TB of finely ground fresh coffee*
- *200 grams bowl sugar*
- *500 ml of milk*
- *185 hot water*
- *½ tsp vanilla*

Preparation

- *When cold, bring the mixture to the freezer in special molds*
- *In a bowl, mix sugar and yolks. Beat until they get thick.*

- *Then blend this mixture with the milk and the coffee. Put the bowl in a pan with water to low heat.*
- *First, in a pot drop the coffee and pour the hot water over it. Let stand for ten minutes and strain.*
- *Cook till the mixture gets thick blending all the time. Remove the pan from heat and let it get cold*

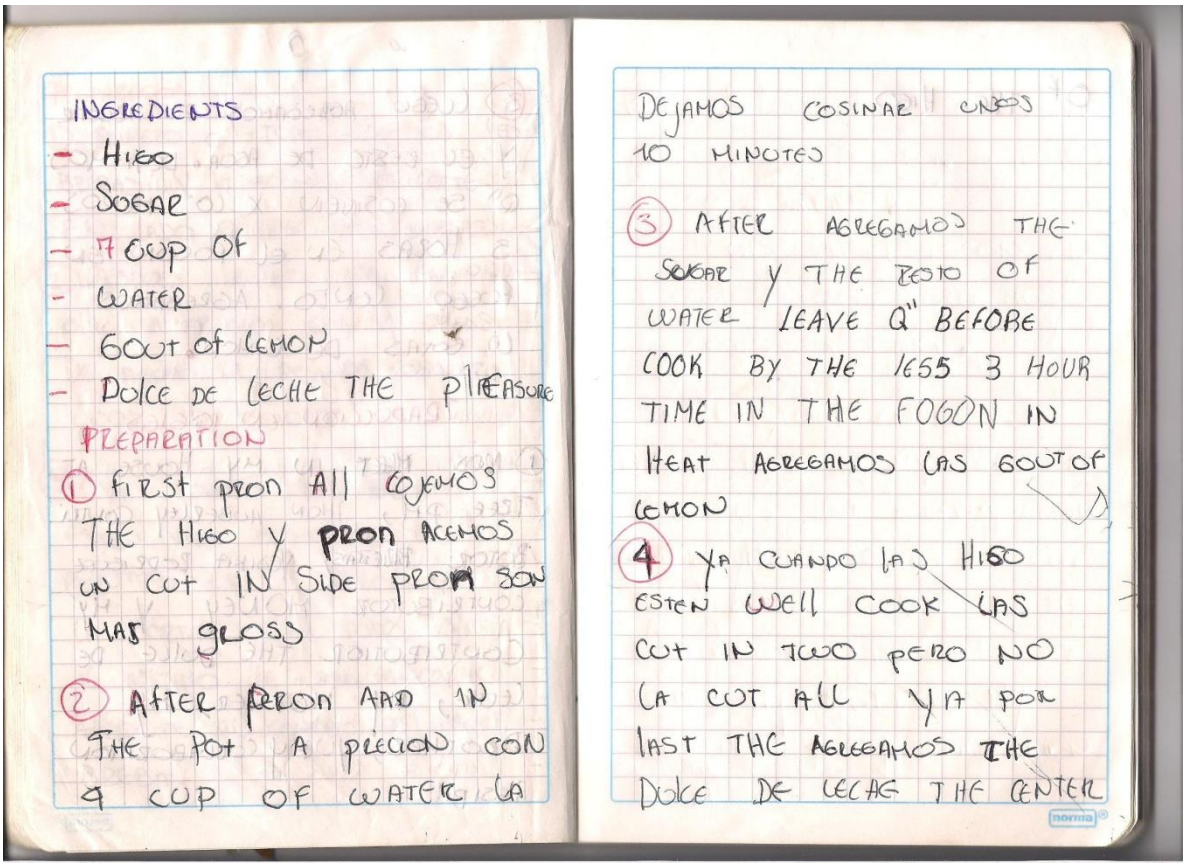
Este aparte para ellos no fue sencillo. No les fue fácil identificar los momentos de la receta para así darle el orden lógico. De hecho, sólo un grupo logró hacer el trabajo completo, pero realmente fue de manera intuitiva, podríamos decir, un producto de la casualidad. Los demás dijeron que se habían confundido, otros que el vocabulario no lo conocían todo. Incluso, uno de los estudiantes que generalmente no muestra niveles de comprensión adecuados a la media y que es poco disciplinado, estaba feliz porque había logrado dos puntos, pero ¿cómo los identificó? ¿fue también algo fortuito?

Lo que todos lograron identificar fue el primer paso, dado que se encontraba el conector de orden "*First*". ¿Era muy complejo el ejercicio? ¿Sobrevaloré sus capacidades?

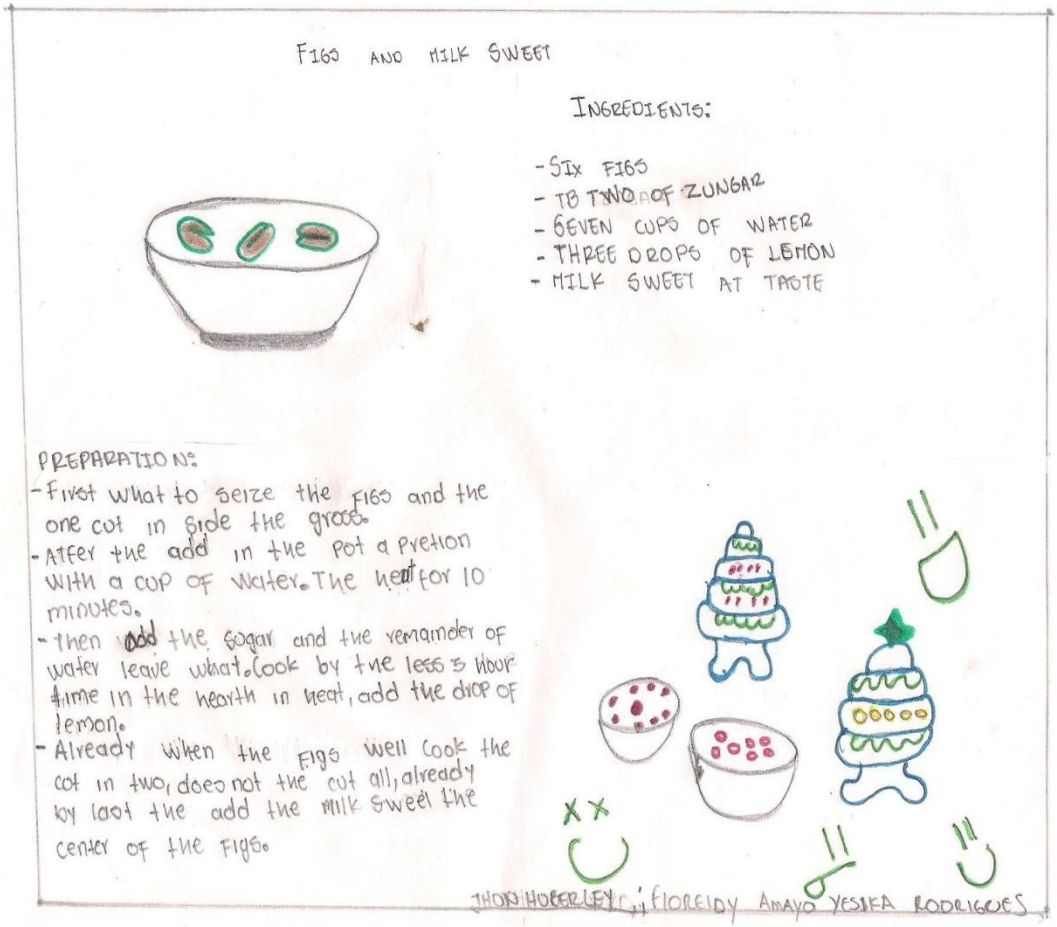
FASE VI

El borrador. Para hacerlo se tuvieron en cuenta los siguientes puntos:

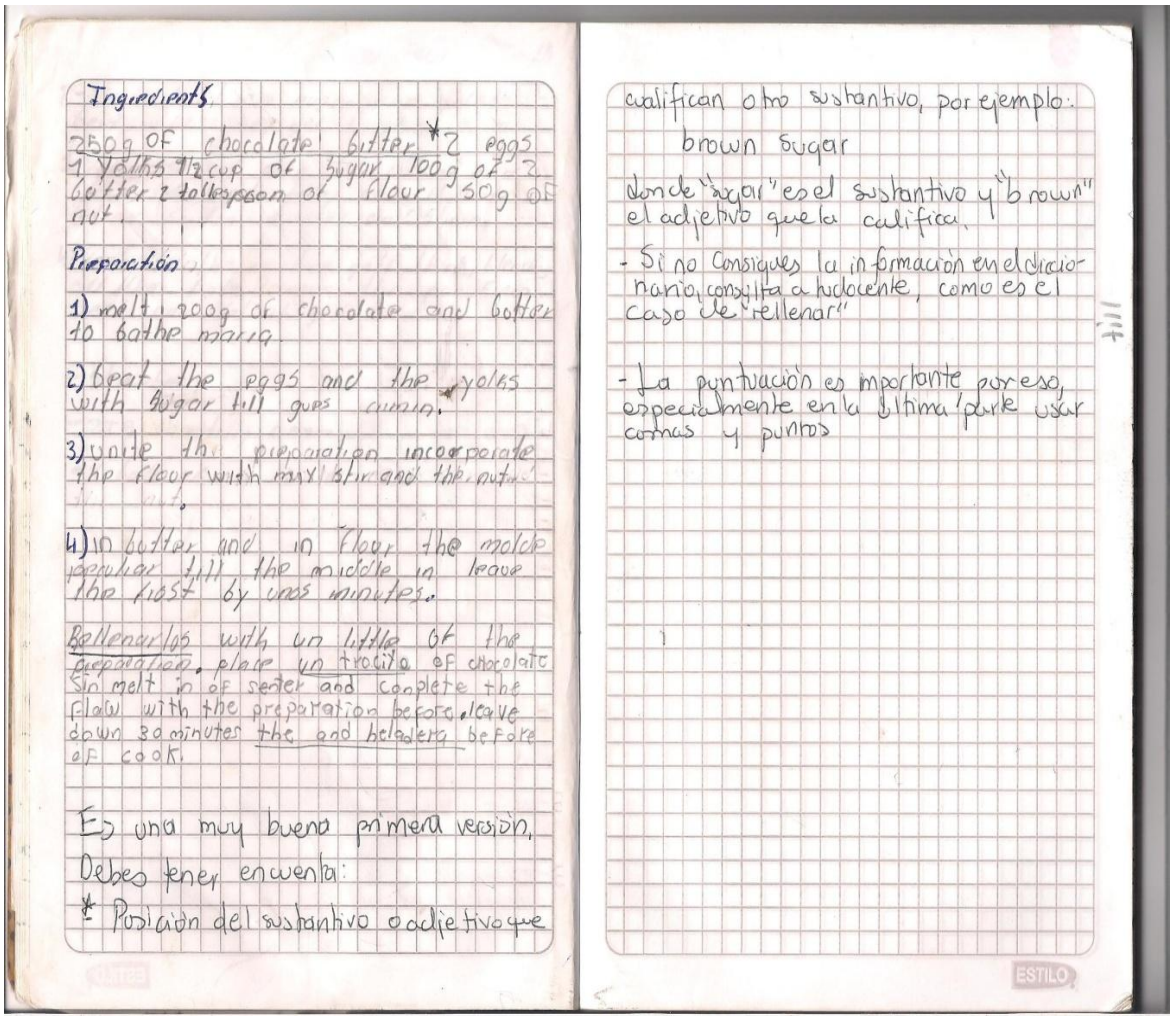
- Título
- Subtítulos
- Lista de ingredientes
- Preparación
- Opcional (que puede ser una sugerencia, aclaración)
- Identificar el uso de los modificadores (adjetivo-sustantivo; sustantivo-sustantivo; el "of"). Es importante colocar ejemplos para orientar-



Esta es la receta del Grupo de Floreidy. Aquí se observa el esfuerzo de usar el inglés, se atreven a hacerlo sin importar si queda correcto o no. Es un intento de comunicar mezclando su propio idioma. Algún experto diría que son "*monstruosities*", sin embargo, es la evidencia del abanico de posibilidades que se abren para continuar con el desarrollo de la escritura en lengua extranjera. A pesar de que maneja cierto vocabulario, olvida algunas acciones sencillas como "agregar" (*add*); confunde *heat* con fuego. Sin embargo, en su última versión, se pueden observar los avances a los que llegó, empezando porque colocó el título:



Tuvo en cuenta las medidas y los conectores de orden como lo había hecho en su versión previa. Además hizo un gran avance en el manejo de vocabulario implementando el que se había visto en clase.



Ingredients

250g of chocolate bitter *2 eggs 1 yolks 1/2 cup of sugar 100g of 2 butter 2 tallespoon of flour 50g of nut.

Preparation

1) melt 200g of chocolate and butter to bathe maria.

2) beat the eggs and the yolks with sugar till gues cumin.*

3) unite the preparation incorporate the flour with mix stir and the nut.

4) in butter and in flour the molde peculiar till the middle in leave the frost by unos minutes.

Rellenarlos with un little of the preparation. place un trocito of chocolate sin melt in of senter and complete the flaw with the preparation before. leave down 30 minutes the and heladera before of cook.

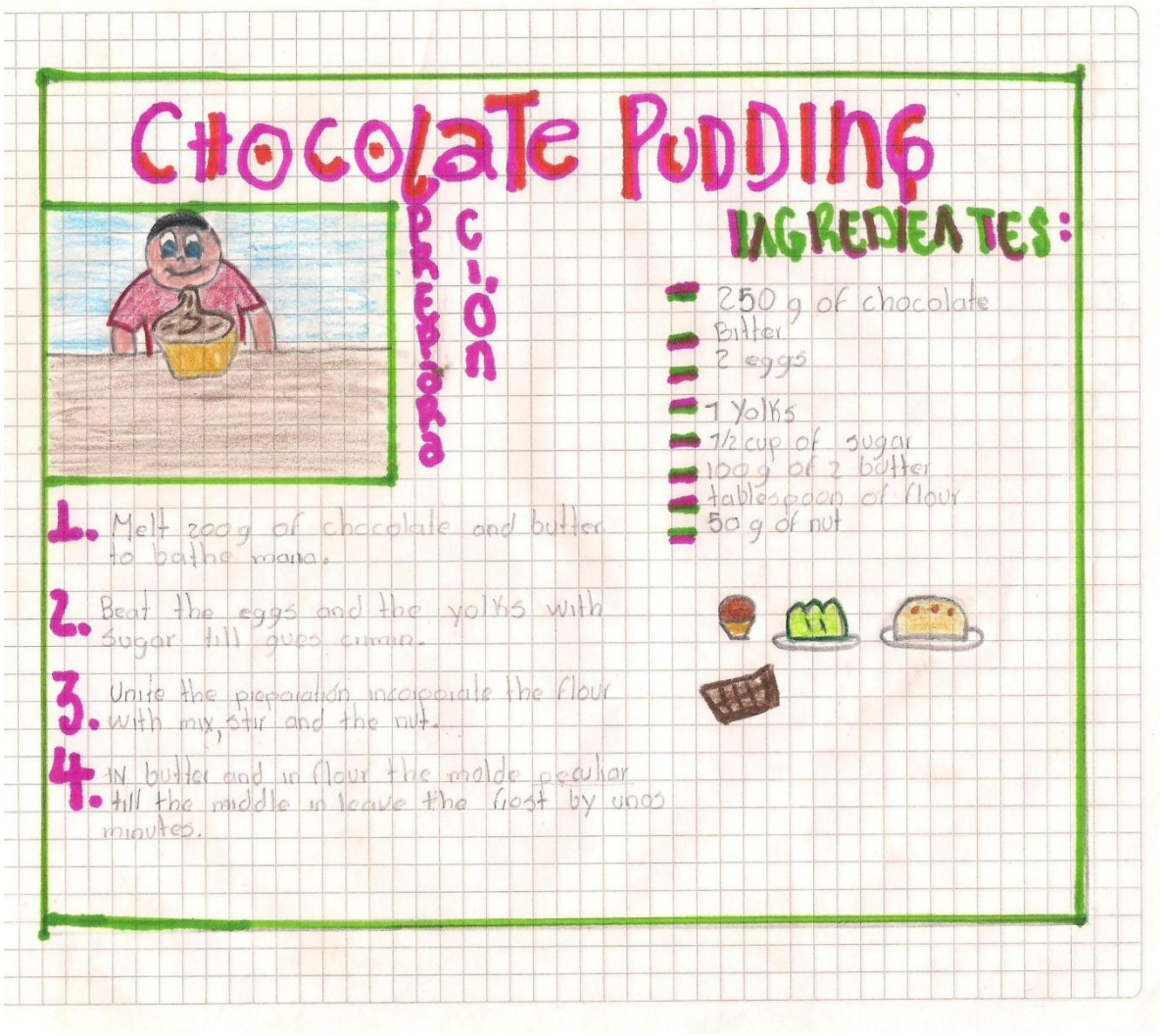
Es una muy buena primera versión,
Debes tener encuenta:
* Posición del sustantivo o adjetivo que

cualifican otro sustantivo, por ejemplo:
brown sugar
donde "sugar" es el sustantivo y "brown" el adjetivo que la califica.

- Si no consigues la información en el diccionario, consulta a tu docente, como es el caso de "rellenar"

- La puntuación es importante por eso, especialmente en la última parte usar comas y puntos

Este es el borrador del grupo de Sebastián. Aunque los participantes del grupo tienden a ser poco disciplinados para entregar trabajos, son estudiantes muy analíticos cuyo nivel de abstracción y percepción es más elevado que el del resto del grupo. Se observa la aplicación de la lengua extranjera más cercana a los ejemplos vistos en clase. También hay un esfuerzo por mejorar el concepto y el hecho de evaluar de parte del docente. Si se compara la “evaluación” del trabajo anterior a este, se ve la diferencia, o podría decirse, un avance. La siguiente es la versión final del trabajo:

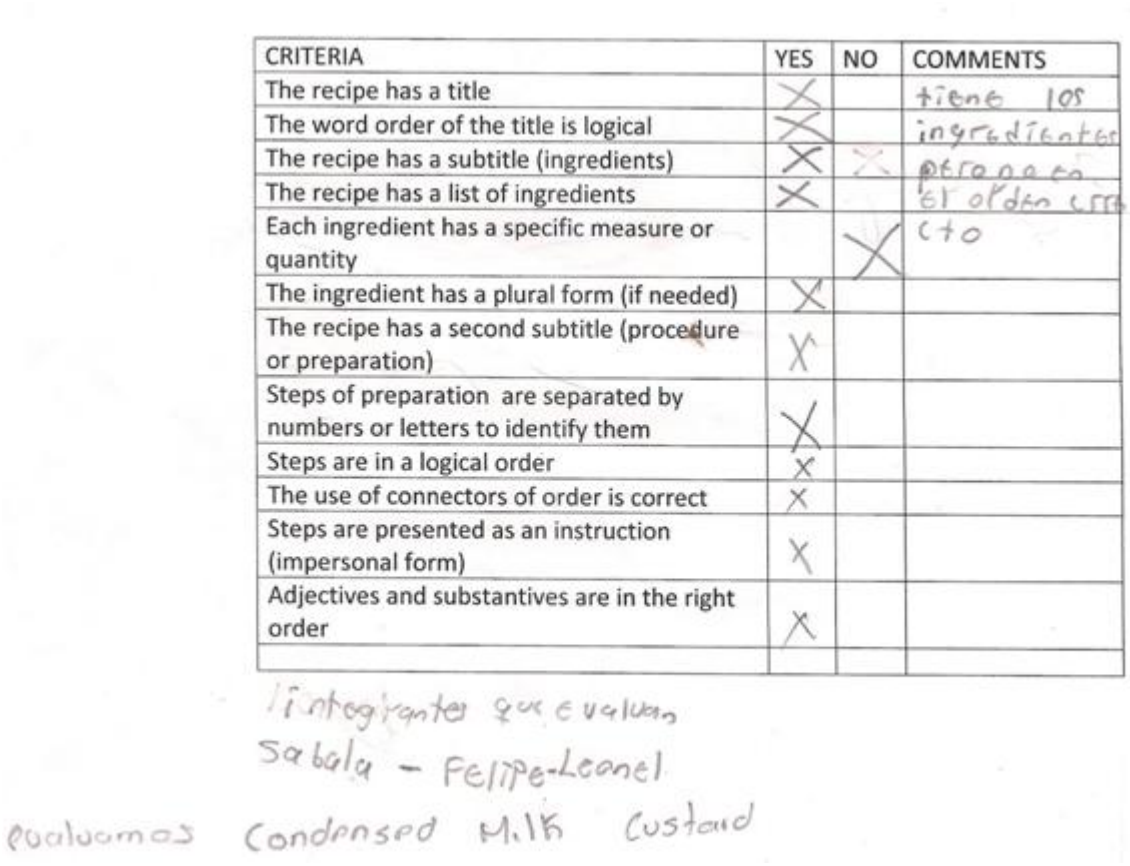


La versión está visualmente mejorada, sin embargo omiten la última parte del borrador anterior. A pesar de ello, el uso del idioma es bueno, la intención es evidente, el conocimiento de la estructura de la receta la evidencian con claridad.

FASE VII

Los estudiantes corrigieron los trabajos de sus compañeros de manera respetuosa, pero no lo hicieron de manera objetiva. Una de las razones que se

pudieron captar, es que la matriz era canónica, se focalizó mucho en la gramática más que en el sentido. Pese a ello, los niños colocaron las observaciones que les parecieron pertinentes. Veamos:



CRITERIA	YES	NO	COMMENTS
The recipe has a title	X		tiene los
The word order of the title is logical	X		ingredientes
The recipe has a subtitle (ingredients)	X	X	pero no en
The recipe has a list of ingredients	X		el orden cor
Each ingredient has a specific measure or quantity		X	cto
The ingredient has a plural form (if needed)	X		
The recipe has a second subtitle (procedure or preparation)	X		
Steps of preparation are separated by numbers or letters to identify them	X		
Steps are in a logical order	X		
The use of connectors of order is correct	X		
Steps are presented as an instruction (impersonal form)	X		
Adjectives and substantives are in the right order	X		

Integrantes que evaluan
Sabala - Felipe-Leanel
evaluamos Condensed Milk Custard

Al recibir las correcciones de los estudiantes, se hizo una aclaración general respecto a plurales, los títulos, la organización general del texto. Se corroboraron las correcciones y se solicitó trajeran las versiones finales.

FASE VIII

Para esta fase, se les solicitó a los estudiantes que llevaran recetarios a la clase para observar cómo estaba elaborado y asimismo crear el propio. Se observaron dos. Se prestó atención al título, las imágenes y se pensó cómo hacer la portada del de ellos. Los niños propusieron varias (cuatro en total) pero se definieron por la

de un hombre gordo con varios postres a su alrededor. Nicolás se responsabilizó de hacerlo. Respecto al título ya habían tomado la decisión en español, ahora había que decidir cómo hacerlo en inglés, para lo cual se recurrió a las sugerencias de la tutora del presente trabajo. Para la presentación de las recetas, se pensó en estilo de diapositiva. De acuerdo con las capacidades económicas de los estudiantes, se piensa en hacerlo en computador, o a mano. Se hace hincapié, en este último caso, en no introducir en la versión final errores corregidos previamente. Finalmente se trabaja la última versión en clase para entregar y hacer la diapositiva con la información que ellos colocan con el fin de anexar las fotos tomadas.

Fue la primera vez que trabajé con recetas de la manera en que lo hice. Aunque no todos los niños adquirieron el vocabulario y la destreza para construir la receta en inglés, sí descubrí que a través de la secuencia textual conocida por los niños fue más sencillo que intuyeran vocabulario y la comprensión del texto se diera.

4.2.3 Experiencia con la narración: de un film a la identificación de la estructura narrativa del mismo "el secreto de la calabaza mágica".

La narración es un género al que me ha costado acercarme desde la asignatura. Si bien se han leído textos cortos en clase, leer y escribir, conllevan estrategias un tanto distintas. Aunque la en escritura se trata de que ponerse en la posición de quien nos lee, es muy complicado hacerlo en un espacio en el que nadie los leería. Por eso, plantear la posibilidad de hacer una publicación con los trabajos de los estudiantes se ha convertido en el reto del equipo de idiomas en mi institución.

Para realizar este ejercicio, se tomó el film "El secreto de la calabaza mágica", el cual se proyectó en el año 2010. Los estudiantes vieron la película con el propósito de trabajar la descripción física de los personajes. El tema del film no se

volvió a tocar. Sin embargo, cuando este año (2011) volvieron a verla, se pensó en sacarle mejor provecho.

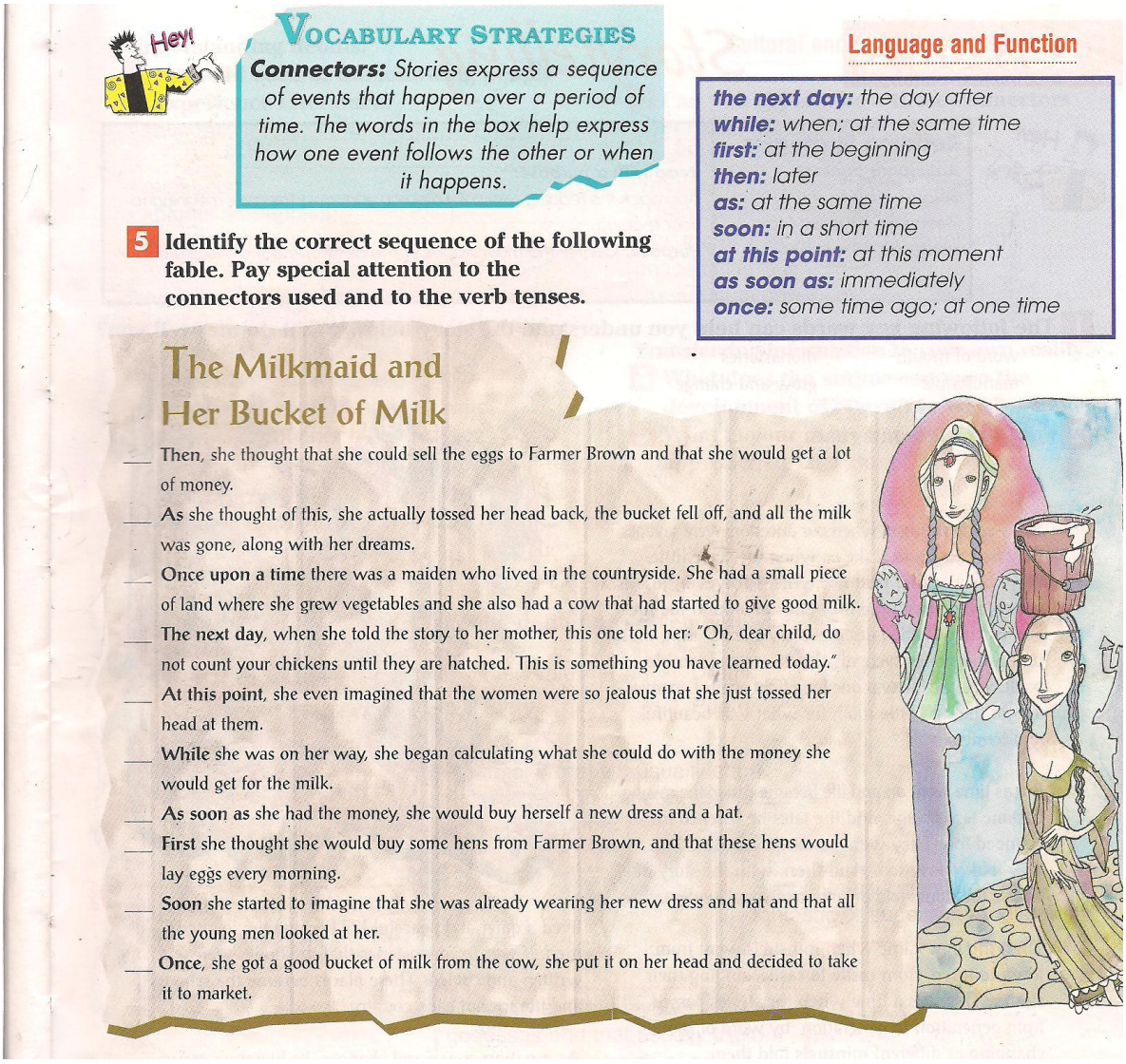
Como primera medida, se tomó un texto del que todos tuvieran conocimiento en castellano “La Lechera”. Luego, con el fin de empalmar los textos instruccionales con la narración, se les dio el texto “The Milkmaid and the bucket of milk” en desorden, para que, partiendo del conocimiento de los conectores de orden, lo organizaran. Antes de empezar, se hizo una lista de acciones, se les invitó a que hicieran un ejercicio de reconocimiento, lo que dejó pocas por buscar en el diccionario:

Get	Live	Have	Grow
Tell	Imagine	Count	Be
Buy	Use	Start	Look
Put	Decide	Sell	

Con ayuda del diccionario buscaron el pasado y el significado de las que no conocían. Luego buscaron la forma de representarlas en mímica, después de lo cual se dividió el grupo en dos y se realizó un concurso para ver quién identificaba mejor la mímica del opuesto. Seguidamente, se organizaron en parejas, se les entregó el material y se inició la prelectura.

Primero se les pidió que observaran el dibujo, con el fin de que identificaran la historia. Erika dijo que era la Lechera. Les pedí que observaran el título y me dijeran en qué parte de él decía la Lechera. Camilo dijo “*The Milkmaid*”, y pregunté, qué le hacía creer que ahí decía eso. Él respondió: “porque *milk* es leche”. Una vez más se corrobora que la intuición hace presencia y se descubre que la capacidad de percepción de algunos estudiantes es más aguda en unos que en otros. También ellos recordaron la historia, para que se guiaran mejor al ordenar el texto. Se hizo aclaración sobre otros conectores y se les dijo que así

como se escucha en muchas historias el “Había una vez…”, en inglés esta expresión era “*Once upon a time*…”, lo que de inmediato les permitió identificar la idea introductoria. Éste es el texto:



Hey!

VOCABULARY STRATEGIES

Connectors: *Stories express a sequence of events that happen over a period of time. The words in the box help express how one event follows the other or when it happens.*

Language and Function

the next day: *the day after*
while: *when; at the same time*
first: *at the beginning*
then: *later*
as: *at the same time*
soon: *in a short time*
at this point: *at this moment*
as soon as: *immediately*
once: *some time ago; at one time*

5 **Identify the correct sequence of the following fable. Pay special attention to the connectors used and to the verb tenses.**

The Milkmaid and Her Bucket of Milk

___ **Then**, she thought that she could sell the eggs to Farmer Brown and that she would get a lot of money.
___ **As** she thought of this, she actually tossed her head back, the bucket fell off, and all the milk was gone, along with her dreams.
___ **Once upon a time** there was a maiden who lived in the countryside. She had a small piece of land where she grew vegetables and she also had a cow that had started to give good milk.
___ **The next day**, when she told the story to her mother, this one told her: "Oh, dear child, do not count your chickens until they are hatched. This is something you have learned today."
___ **At this point**, she even imagined that the women were so jealous that she just tossed her head at them.
___ **While** she was on her way, she began calculating what she could do with the money she would get for the milk.
___ **As soon as** she had the money, she would buy herself a new dress and a hat.
___ **First** she thought she would buy some hens from Farmer Brown, and that these hens would lay eggs every morning.
___ **Soon** she started to imagine that she was already wearing her new dress and hat and that all the young men looked at her.
___ **Once**, she got a good bucket of milk from the cow, she put it on her head and decided to take it to market.

(Tomado del texto *Teenagers 11, Editorial Norma 1999, 2005)*

Salvo dos grupos, quienes hicieron el ejercicio de manera intuitiva, el resto copió el orden. Esta actitud hace pensar que la evaluación para ellos es todavía de

certificación y descertificación. Cuando el ejercicio se inició, la idea era que intentaran leer para poder organizar el texto lo mejor posible. Sin embargo, la reacción fue que todos lo hicieron de rapidez, por salir de la clase, por cumplir con la actividad.

Al devolvérseles la hoja indicándoles qué ítems no habían quedado en el orden correcto, se les volvió a organizar en parejas para que hicieran el ejercicio completo, pero el resultado fue el mismo. Se les preguntó cómo habían llegado a ordenar el texto de manera correcta en tan poco tiempo, respondieron, los que lo hicieron de manera intuitiva que se habían valido del vocabulario conocido, de los conectores y por supuesto, del conocimiento de la historia y la guía que se les daba respecto a si el orden que tenían era el adecuado, o no. Los otros admitieron que habían copiado. Esto confirma que cuando a los estudiantes se les ofrece el mismo material para trabajar, con el fin de obtener un resultado específico, ellos tienden a la trampa, a quedar bien, a hacer lo que el profesor espera que hagan.

El siguiente paso era identificar la estructura de una secuencia narrativa, basada en el esquema de Adam. Se aplicó un cuadro como el siguiente (Tomado de la presentación de Ana Atorressi):

1	Antes del proceso	Macroproposición narrativa 1	Situación inicial
2	*m2* = *comenzar*	Macroproposición narrativa 2 (proceso)	Complicación o disparador 1
3	*m3* = *continuar*	Macroproposición narrativa 3 (proceso)	Acciones
4	*m4* = *terminar*	Macroproposición narrativa 4 (proceso)	Resolución (o disparador 2)
5	Después del proceso	Macroproposición narrativa 5	Situación final

Y se completó de la siguiente manera:

1	Antes del proceso	Macroproposición narrativa 1	Situación inicial Se habla de una lechera, su vaca y la cubeta de leche que le proporciona
2	*m2* = *comenzar*	Macroproposición narrativa 2 (proceso)	Complicación o disparador 1 La Lechera lleva la cubeta de leche al mercado para venderla e imagina qué hará con el dinero
3	*m3* = *continuar*	Macroproposición narrativa 3 (proceso)	Acciones Sueña con comprar gallinas que le darán huevos que venderá para comprarse un vestido e irá una fiesta
4	*m4* = *terminar*	Macroproposición narrativa 4 (proceso)	Resolución (o disparador 2) En su sueño todos los hombres jóvenes la miran mientras que las mujeres la envidian a lo que ella responde con un gesto de orgullo
5	Después del proceso	Macroproposición narrativa 5	Situación final Al girar la cabeza en su imaginación, lo hace en realidad y tumba la cubeta de leche de su cabeza y con ella sus sueños
6	Después del proceso	Macroproposición narrativa 6	Evaluación o moraleja La lechera cuenta a su madre lo sucedido quien el explica cuál ha sido su lección.

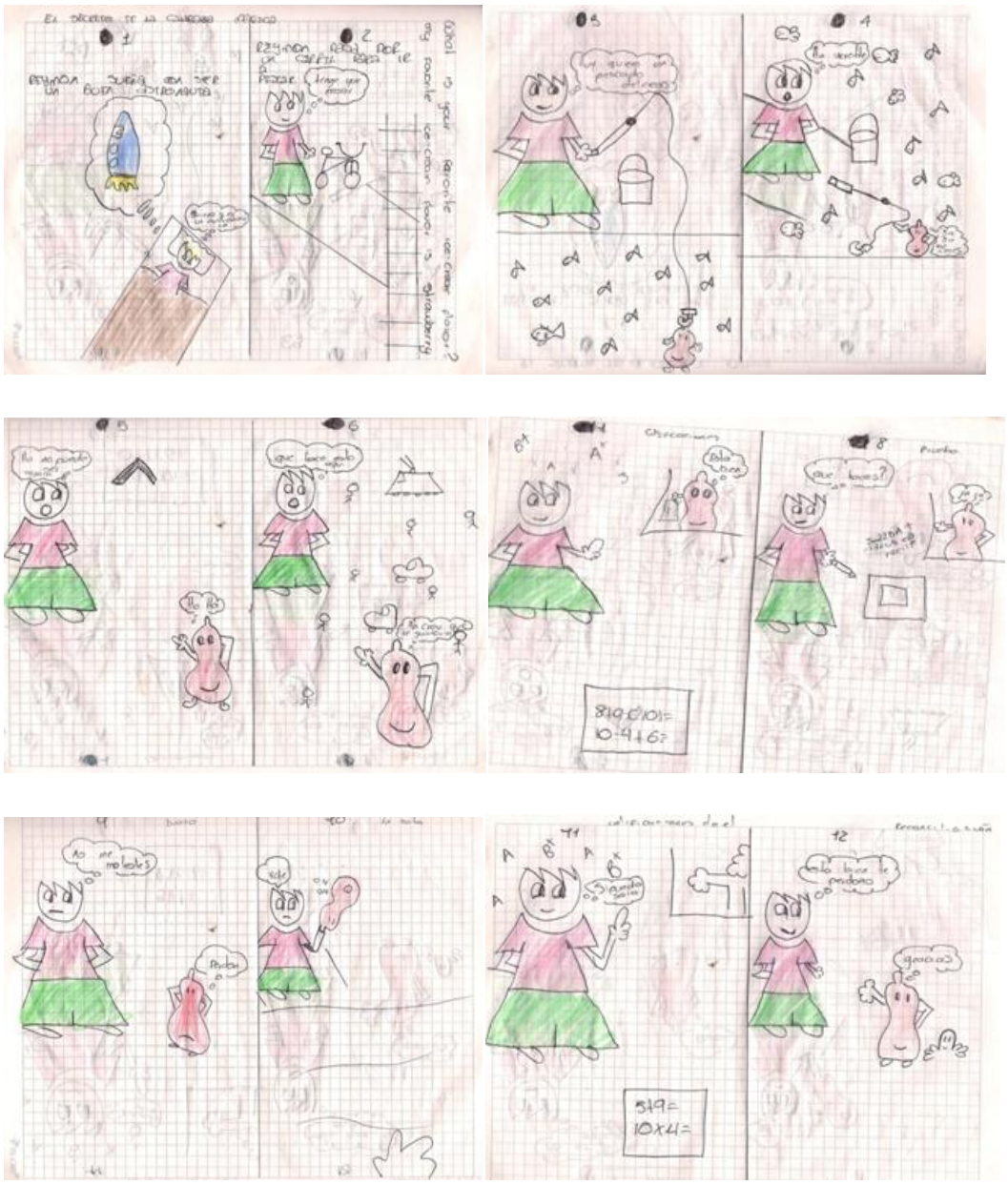
Con el ánimo de reintroducir el film “El secreto de la calabaza mágica”, se solicitó que completaran un cuadro, de acuerdo con unas categorías que pudieran identificar, la siguiente lista de palabras así:

MAGIC	FANTASY	FRIENDSHIP	AIRPLANE
PUMPKIN	WISHES	TEACHER	LIES
TRICKS	TOYS	SCHOOL	TRUTH
IMAGINATION	FIENDS	HOMEWORK	COMPETENCE
CHESS BOARD	LIBRARY	SWIMMERS	SWIM
CHESS CHIP	SWIMMING POOL	SWIMMING TEAM	

Debían clasificarla así:

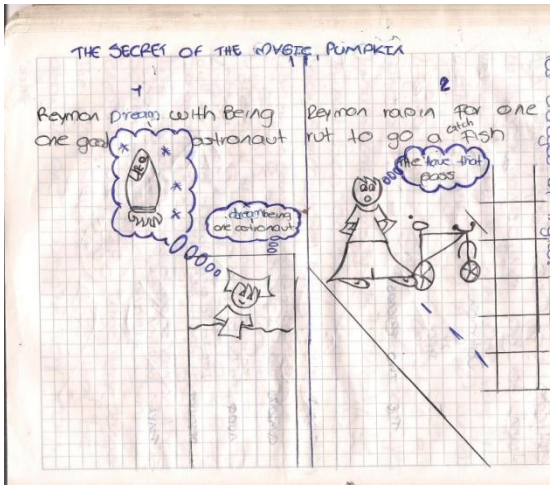
ACTIONS/ EVENTS	OBJECTS / SUSTANTIVES	SETTINGS / PLACES	CHARACTERS
Swim	Chess chip	Swimming pool	Teacher

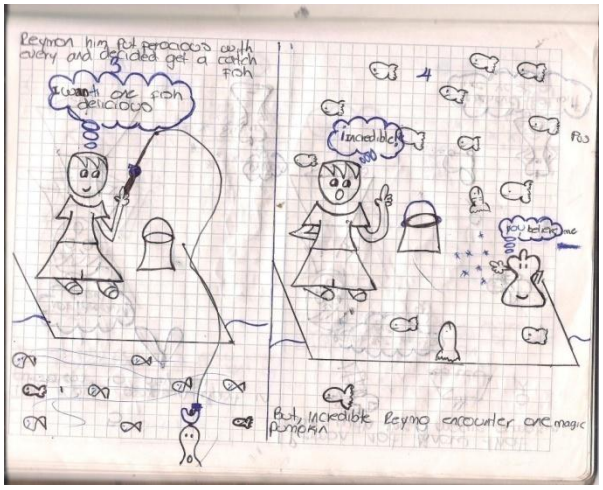
Primero trabajaron individualmente, luego se socializó y se completó el cuadro. Después de haber tenido la experiencia con la lechera, y para regresar al film, se les pidió que hicieran la secuencia de la historia al estilo de una historieta. Este es un ejemplo:

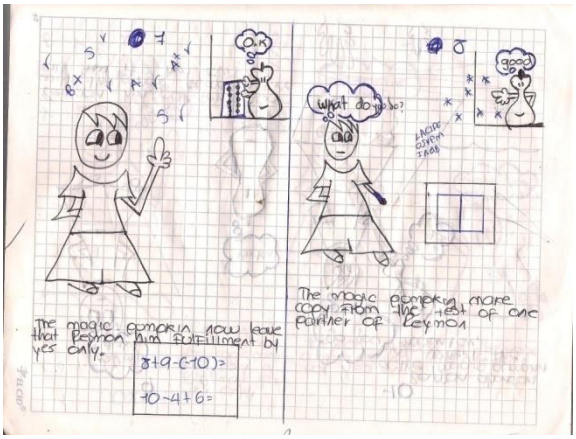


Sharick Sánchez, es una de las niñas más juiciosas del salón. En su trabajo se observa una secuencia comunicativa clara. Las expresiones faciales y la mirada del niño muestran lo que la película le transmitió a ella, cómo lo percibió y qué le quedó para sí. Es evidente el empeño que le puso al trabajo, pues lo dibujos son muy parecidos y hace el esfuerzo de condensar en pocas imágenes lo

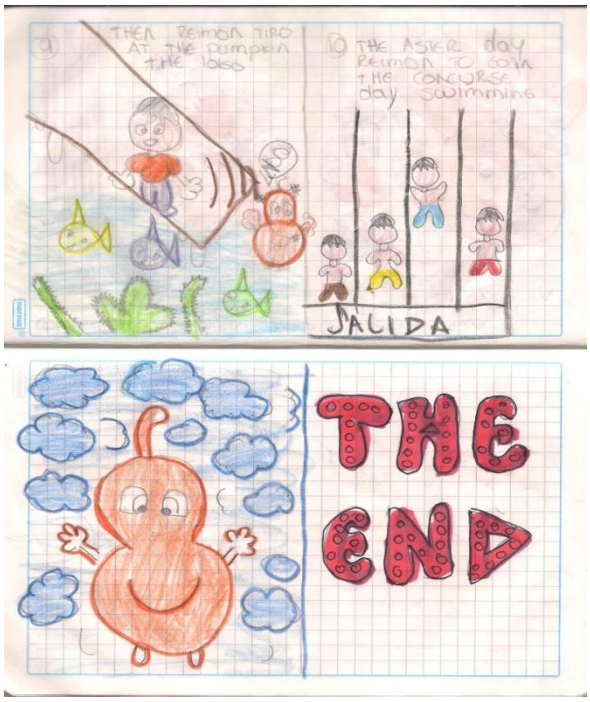
contundente de la historia. La narración se hizo en español, pues así se propuso la primera etapa. Ahora, este es su resultado en inglés:



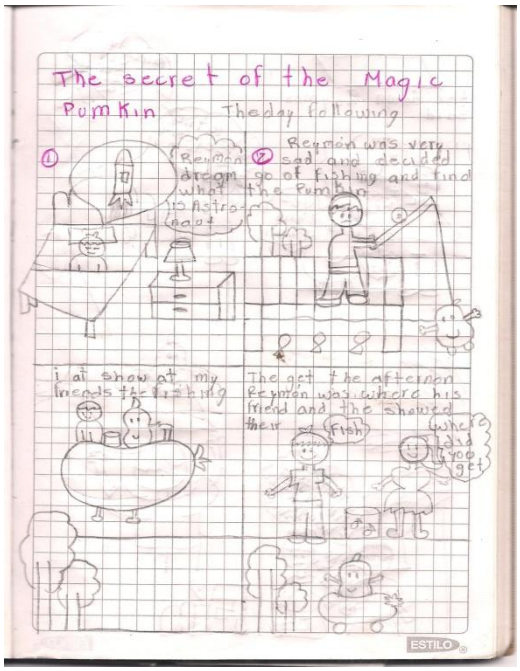


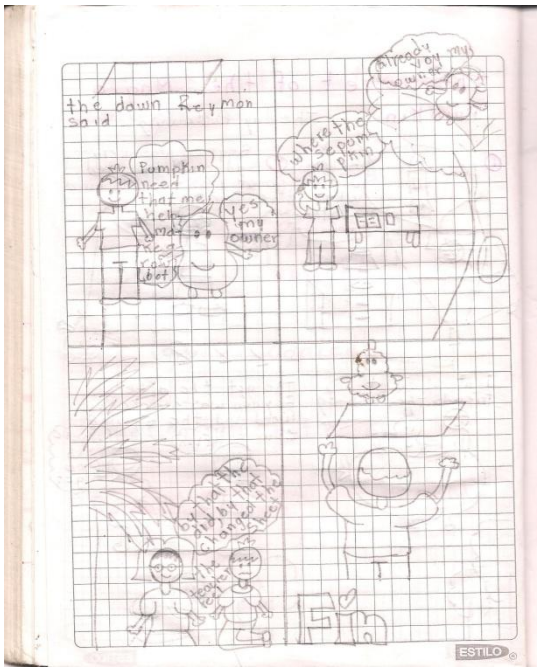


Aunque se hizo hincapié en que usaran los conectores, Sharick no los tuvo en cuenta. De hecho, especuló con la gramática (e incluso, inventa palabras como “feroucious”), sin que ello implique problema alguno para ella, es decir, no es una barrera para hacer el intento de escribir. Por ejemplo, al utilizar el pronombre objeto “him” para referirse al reflexivo “se” del español, el sustantivo “todos” con “every” y la secuencia de verbos que usaría si el enunciado fuera hecho en español “y decidió ir de pesca”, construye un enunciado que parte del conocimiento de su propia lengua: *Reymon him put ferocious with every and decided get a catch fish*. Esto se observa en la mayor parte de su historia.



El trabajo de Floreidy me parece interesante porque ella hace caso omiso a la interferencia de su lengua materna al escribir. Si no consigue expresar lo que quiere en el idioma extranjero, ella no ve ningún problema en usar el suyo. Empieza incluso con lo que se explicó en el texto de “La Lechera” y las historias infantiles: el “*Once upon a time…”.* Como está en el ejemplo. Específicamente, el cuadro tres muestra esa percepción del idioma. Escribe *Soon Reymon be at the magic pumpkin the pide que the llenara the valde day fish*. Ella no hace el ejercicio de Sahrick; sin embargo trata de usar lo que vio en clase, respecto al conector “Soon”. Intuye que el “the” del inglés, lo puede usar tanto como dativo del español “le” o como artículo determinado “el”. En las recetas también se notó ese detalle. Su historia también muestra una secuencia lógica en la que trata de aplicar los conectores para darle hilaridad a su historia aunque haya omitido el título (lo que se recalcó tuvieran en cuenta). Su propósito de comunicar a través del dibujo y el color se evidencian.





Este es el trabajo de Karol Pico. La niña es muy introvertida pero muy responsable. En su primera versión -que hizo estilo libro-, fue muy detallista; colocó dentro de la historia una descripción que acompañaba la imagen para complementarla. En su trabajo final, rescata lo que a su juicio son las escenas más importantes con el fin de poder hacer el ejercicio de escritura en inglés. Su experiencia con la receta había sido muy emotiva –dado que hizo una receta bastante pormenorizada y tuvo dificultades a la hora de pasarla a inglés, por lo que decidió recortar un poco su historia.

En su trabajo se observa la intención de usar correctamente los conectores, a pesar de que no utiliza los que se analizaron en clase, *the next day,* por ejemplo; en cambio usa *but* y *and*. Lo que también puede notarse es que aplica las reglas sintácticas de su idioma materno en la extranjera: "*Reymon dream what is Astronaut"* usa correctamente el posesivo *his* como se ve en el cuadro cuatro de la página uno. Su intención comunicativa de la historia tiene una secuencia clara, no

obstante, la expresividad de sus personajes, no es tan elocuente como los de Sharick.

En general, se observó que los niños inventan o siguen sus propias intuiciones gramaticales, o se aferran a las que conocen en su propio idioma –como el caso de Andrea Gallego con el plural del artículo determinado "*the*": *Raymos discuss with thes classmates;* ella en particular, ya es capaz de preguntar en inglés "*Teacher, what is the meaning of*….?, con absoluta naturalidad; también es el caso de Maira Velasco, quien ahora me pregunta amí la fecha en inglés, pues yo no la he vuelto a pedir "*Teacher, what day is it today?* De hecho es la única en clase que lo hace-. Otros, como Martha, que viene del sector rural, se esfuerzan mucho, pero por alguna razón olvidan mucho de lo que se trabaja en clase. Pero Ovidio, que también es del sector rural, es distinto. Su capacidad para relacionar y recordar es magnífica. Generalmente él tiene presente el vocabulario que se trabaja en clase, y cuando se pregunta él es quien da la respuesta. Es otro "estudiante rápido" en términos de Ausubel; lastimosamente, no pudo terminar el proceso: la inundación de su localidad lo aisló del colegio.

En general, se observó que los niños intuyen significados con mayor facilidad cuando se les presenta un género discursivo conocido. Igualmente, aunque se les dificulta escribir, el idioma extranjero no se convierte en una barrera para comunicar: Los géneros discursivos se dan en un contexto social y, la escuela es uno de ellos. La receta por ejemplo, es un género que no es ajeno a ninguno de los niños, además está enmarcada en la secuencia instruccional, y los estudiantes en la escuela deben seguir muchas: el pacto de convivencia, el pacto de aula, las reglas de cada clase según el docente.

Los géneros vienen siendo esferas de uso del lenguaje. La escuela es una esfera de uso, y la clase de inglés es otra esfera dentro de la esfera de la escuela. la

esfera es el contexto de uso del lenguaje, el aula de clase es un contexto, la clase de inglés, para poder acercar al estudiante al idioma debe hacer uso de textos en contexto para que lo que se desea explicar, permita la comprensión no sólo de lo que se lee, sino de lo que se espera ellos produzcan.

Pero no basta con acercar los textos y analizar qué logran producir; la manera en que se presentan los ejercicios y como son evaluados afectan el aprendizaje. Desprenderse de los paradigmas estructuralistas es complejo, por ello, el ejercicio de investigación no sólo ronda a cómo aprenden los estudiantes, sino a cómo desaprendemos y reconstruimos los docentes nuestras prácticas. He ahí un reto constante: reconocernos seres fácticos envueltos en un ahí cambiante al que debemos enfrentarnos junto con otros. No somos solos.

4.3 La experiencia con docentes y estudiantes de otras instituciones

Frío matutino. Camino polvoriento que al pasar los kilómetros se torna húmedo, luego barrizal. Larga distancia con altibajos y huecos, casi nos caemos de la moto. Cuarenta y ocho kilómetros en vía pavimentada no son mucho, pero en este tipo de trechos –gredosos como los que nos adentran a las selvas colombianas- no se puede correr; se arriesga la vida en ello.

Son las 6:20, los maestros aún están afuera del colegio, en la tienda de enfrente, esperando la hora de entrada con un tinto. Me saludan; me presentan. Bienvenida. Tocan la campana, entro a la Institución.

- Buenos días. Señor Coordinador; ella es la docente que va a dar el taller. Me va a acompañar durante la jornada.
- Claro. Mucho gusto. ¿Necesita usted trabajar con todos los docentes?
- Mucho gusto. No señor, sólo necesito a los de ciclo.
- Cuente con ellos, ¿a partir de qué hora?

- Las once estará bien. No es mi intención entorpecer el normal desarrollo de la jornada.

Así empieza la faena. La institución Educativa de la Libertad cuenta con 364 estudiantes y 20 docentes. La inspección está retirada de la capital 48km, pero es mucha la diferencia del grado de desarrollo entre una y otra. Al menos hay energía las 24 horas y ya se restableció un poco la comunicación, después de vivir más de mes y medio incomunicados –insurgentes volaron la torre del operador más grande del departamento que tele-comunicaba esta zona; la semana anterior quemaron cuatro volquetas-. Sin embargo, el Guaviare ya no es Catalogado como "zona roja", pues la fuerza pública se encuentra en las entradas de municipios y corregimientos en buena parte del territorio.

Entonces entro al grado séptimo. Me presento y les digo en inglés lo que vamos a hacer. Ellos me miran curiosos, no es la primera vez que escuchan el idioma, pues su docente todos los días les habla. No obstante sus caras de expectativa me animan. Les pido que escuchen lo que les voy a recitar tres veces que luego repetirán, frase por frase, después de mí. Les digo el estribillo:

- Solomon Grundy:
  Born on a Monday,
  Christened on a Tuesday,
  Married on a Wednesday;
  Ill on a Thursday,
  Worse on a Friday;
  Died on a Saturday;
  Buried on a Sunday.
  That was de end of Solomon Grundy.

Una vez que han escuchado con atención, los estudiantes tratan de seguirme, frase por frase como lo hemos previsto. Luego de que lo han apropiado, hacemos

el ejercicio con ritmo golpeando dos veces las piernas y chasqueando los dedos dos veces. Se descontrolan pero hacen el esfuerzo de seguirme. Por último se gestualiza –se hace mímica con cada frase y se juega con el volumen-: de *piano*, pasamos a medio y de ahí a *forte*. Lo hacen con timidez, pero los conmino a que se expresen libres. Risas, rostros de alegría. Satisfacción.

Luego se preguntó qué creían que decía la rima. Ellos a través de su percepción e intuición expresan: “alguien tuvo un bebé”, “y se casó”, y “le dio un infarto” y “lo enterraron”. ¿Cómo lo saben? Los gestos han hablado. Se escribe el texto en el tablero para identificar cada momento de la vida del personaje de la rima. La copian; se dibuja lo que cada frase representa en la etapa de la vida de Solomon. La animación ha terminado.

Se me olvida que el ejercicio es para sólo una hora de clase, así que inicio con lo que me interesa trabajar y se les muestra el siguiente texto, cuyo objeto es identificar si los estudiantes reconocen el género discursivo “receta”, en inglés:

MAIN DISHES

Cooking instructions:

- Boil water (1 liter water for 100 grams of pasta)
- Add contents of the package just when water is boiling, and stir occasionally
- Cook for the required time, remove, drain it well, and add your favorite sauce or vegetables

Soups

- Add the pasta 10 to 13 minutes before the soup is ready.

Una chiquitita dijo de inmediato: “eso es una receta”. ¿Cómo lo sabes? “Porque ahí dice pasta” –y otra agrega: “Además allá arriba dice instrucciones”. Identifican otras acciones que se deben tener en cuenta al hacer pasta –se recurre a lo que han visto en casa, incluso algunos han preparado-, se deduce hervir, escurrir…

Suena la campana, me tengo que retirar, pero ellos piden que hagamos nuevamente la rima, como despedida.

Me dirijo hacia el grado quinto. Los niños me miran, miran la guitarra. El titular me presenta: “Ella es la docente de quien les hablé, ¿recuerdan?”. Me presento igual que con el anterior grupo y les enseño una canción de saludo con texto que ellos ya han escuchado, lo que facilita su aprendizaje.

- Hello, Good Morning, How are you? How are you?
  Hello, Good morning, hello, hello
  How are you? How are you?
  I’m fine thank you. I’m fine thank you
  I’m fine thank you. I’m fine thank you

Todos la cantan muy animados y se preparan para el refuerzo de un vocabulario conocido: frutas y colores. Tomo cuatro de las fichas hechas por mí y se las muestro para justamente confirmar su conocimiento. Todos los estudiantes participan activamente. Entonces canto:

Apple, orange, bananas and pear.
Apple, orange, bananas and pear.
One apple, two oranges…three pears.
One apple, two oranges and lots, and lots and lots of bananas.

La escuchan con atención tres veces. Cuando ya son capaces de cantarla, les solicito se pongan de pie y me sigan en forma de trencito, bailen y canten al ritmo de la guitarra. Sólo una niña se queda sentada, porque dijo que su religión no le permitía bailar. Luego de saltar, marchar y trotar, vuelven a sus lugares.

Entonces, procedo con las demás fichas. Los más despiertos identifican rápidamente el vocabulario (colores). Otros con timidez apenas dejan oír su voz,

algunos sólo una sonrisa temerosa. Una vez han visto todas las fichas, jugamos al "*Guess what's coming*". No comprenden la dinámica del juego, pero con apoyo del docente algunos captan la idea. Se juega hasta que ya no hay más fichas y así finaliza también, la clase.

Me dirijo entonces a preescolar. Los niños están trabajando juiciosamente coloreando una bandeja de frutas. Se le solicita autorización a la docente para trabajar con los niños. Ella con tranquilidad los organiza en forma de U. Para mí es difícil verlos a todos, por eso me permito organizarlos de acuerdo con lo que se espera y es que yo pueda verlos a todos y todos a mí.

Les hablo en inglés todo el tiempo. Sus vivaces ojos se posan en mí con extrema curiosidad, incertidumbre y expectativa. Casi ni parpadean. Les canto *I can say hello*. Ellos callan. Entonces uno a uno les pido que repitan la primera frase. Sólo un chiquitín no lo hace.

- I can say hello
  You can say hello.
  I can say hello to you
  You can say hello to me.
  Hello, hello to you

La canto varias veces. Ya ellos tratan de seguirme y para ayudarlos, les pido que cuando digan "*I can say hello*", se señalen a sí mismos y luego muevan la mano en señal de saludo. Uno a uno lo hace. Los más perspicaces ya se saben el estribillo, pero todos lo intentan; sólo, el mismo chiquitín de antes, necesita más ayuda.

Les pido, después de tomarme como ejemplo, me digan su nombre: "*My name is* Claudia, *you are*…?, e insisto hasta que me dicen su nombre. No falta el que dice

"*My name is* Claudia", a lo que pregunto "*oh, so your name is Claudia, too*? Entonces otro niño dice, "No, ella es Laura", o "No, él es Daniel". ¿No es maravilloso?, no hablan el idioma, pero comprenden lo que se les dice. Cuando ya se sienten en más confianza les incito a ponerse de pie, a hacer el tren y a cantar "*I can say hello*".

Como no ha sido posible que el resto de la canción lo apropien, les pido –en inglés, y acomodándolos a la vez- hagan dos filas y que se paren una frente a la otra, de tal manera que queden cara a cara con un compañerito. A mí me tocó con la más pequeñita. Les pido que se señalen a sí mismos –como ya se les ha indicado- cuando digan "*I can say Hello*", pero cuando digan "*You can say hello*", tenemos que señalar al compañerito o compañerita que tengamos al frente. Todos lo hacen con ayuda; después de varias veces ya lo hacen solitos.

Están cansados; les pido que coloquemos las sillitas alrededor del salón. Ellos se sientan. De repente, me he convertido en un monstruo feliz y les digo "*I'm a Happy Monster*"…No me comprenden. Los acerco, me tapo el rostro; cuando lo descubro digo "*happy*" y me lo vuelvo a cubrir. Hago lo mismo para mostrarles "*sad*" y "*angry*". Como estoy agachada con ellos, me voy levantando lentamente y digo con voz fuerte "*I'm a big Happy Monster*". Ellos salen a correr y se sientan. No logro agarrar a ninguno, así que me acerco a sus sillas y les hago cosquillas a uno que otro para reforzar "*happy*". Algunos se ponen de pie y es cuando atrapo a la más chiquitina, la alzo y le doy un par de vueltas…entonces todos quieren que los alce y les de vueltas.

Pero ocurre algo extraño: en algún momento que no me percaté, los niños habían tomado las cucharas y las tenían en la mano o colgadas en las pretinas de los pantalones. Como me pareció curioso, le pregunté a la maestra por qué las tenían. Ella respondió que a esa hora debían ir al "restaurante" a tomar su desayuno, porque si no, los grandes pasaban primero y no les dejaban nada. Pues manos a

la obra; armamos el tren, nos fuimos en dirección al comedor… ¿Comedor? Ni una silla, ni una mesa, las señoras les pasan el desayuno por una reja, ellos deben tomar su plato e ir a sentarse en el piso a tomar su alimento.

Regreso al salón. Observo con detenimiento las mesas en que los niños han estado trabajando antes: una madera triplex gruesa, carcomida por los años y la humedad. ¿Dignidad de la Educación? A pesar de las circunstancias ellos no dejaron de sonreír, ni dejaron de ser quienes son.

Observando con detenimiento el entorno de la institución no muestra sino el esfuerzo de una comunidad por salir adelante, de unos jóvenes que intentan huir de la ignorancia académica para escapar de la realidad de aislamiento en la que viven. ¿Qué oportunidades tiene un estudiante allí? ¿A dónde va a seguir sus estudios cuando sólo lo rodea el campo, la guerrilla, la policía o el ejército? ¿En qué puede emplearse que no implique desarraigarse de su terruño?

Pensativa, me dirijo a Noveno, dónde aún se encuentra el Profesor Luis impartiendo su clase de inglés. Están viendo los números. Entro con sigilo para no importunar. Luis llama a una estudiante para evaluarla. Ella sin pena escribe en inglés el número que el profesor le ha dictado. Otros estudiantes le dictan otros…sonó la campana. Son las 9:30, es hora de ir a desayunar.

Luis me invita a tomar un caldo fuera del colegio. Me cuenta que la estudiante que estaba evaluando es sobrina de políticos, “una chica prepago”, conflictiva que ya vive sola porque su padre la había echado de casa, y que ella continuaba en el colegio porque sabía que “a los hombres les gustan las colegialas”. “¿Qué hago Claudia con una estudiante así? No sé qué decirle”; los hilos invisibles del poder no estaban a mi alcance para responderle. Le plantee pensar en otro tipo de estrategias para orientarla, pero él me decía “ella ya está perdida”. No se habló más del asunto.

A las 10:00 entramos nuevamente a Noveno, con quien trabajé la canción "*Let it be*" de The Beatles. Como a los grados anteriores, les pedí que me escucharan tres veces la canción.

When I find myself in times of trouble
Mother Mary comes to me
Speaking words of wisdom
Let it be
And in my Hour of darkness
She´s standing right in front of me
Speaking words of wisdom, let it be
CHORUS Let it be
Let it be
Let it be
Speaking words of wisdom
Let it be

Lo hicieron. Luego les pedí que únicamente cantaran el Coro. Se los repetí y luego lo cantaron. Posteriormente les pregunté de que creían ellos hablaba la canción, ellos respondieron: "es una balada", "es romántica", "parece que habla de amor". Pregunté por qué, "por el ritmo". Otro dijo, "a mí me parece que es religiosa", y pregunté qué le hacía pensar eso, a lo que respondió "me parece que en algún lado dice María". Sólo dije, "ya veremos".

Aproveché para contarles la historia de la Caja de Pandora. Me miraron atentos. Cuando finalicé diciendo que, como ocurre en la historia, lo último que se tiene en la vida es la Esperanza, les dije que esta canción era justamente una canción de esperanza, de paciencia, de dejar las cosas ser. Para dar paso al texto, escribí la primera estrofa en el tablero. Les dije que la observaran, leyeran y me contaran qué decía. Ellos dijeron que no sabían qué decía ahí.

Para comprobarles lo contrario, les pedí que identificaran el vocabulario conocido. Subrayé casi todo el texto, y como grupo, lograron comprender lo que se decía en la primera estrofa. Al chico que dijo que era una canción religiosa, le dije que no lo era precisamente, pero que sí estaba muy cerca.

Con el ánimo de romper con la rutina, les pedí que en grupos de tres, cambiaran el ritmo del coro. Les pedí que recurrieran al género musical que mejor les pareciera o con el que se sintieran más cómodos. Valía vallenato, hip hop, salsa, merengue, reggaetón, rock, metálica, heavy metal. Les di cinco minutos para arreglarlo. Salieron diez grupos. Salvo dos, todos lo hicieron muy bien, y aunque ya había terminado la clase, me permitieron darles mi nueva versión, basada en una canción que ellos ya conocían. Al parecer les gustó, o por lo menos, su participación fue buena.

Ahora, era el turno con los docentes. Caras serias. Normalmente salen a medio día. Yo me tomaría una hora más, lo que significaba llegar más tarde a casa, a almorzar, aplazar planes…Comienzo. Me presento y explico que mi objetivo es compartir con ellos mi propia experiencia con la maestría, conocer de cerca su problemática y en lo posible aportar desde mis alcances.

Se puso peor la cuestión cuando les pedí que contestaran por escrito estas preguntas:

- ¿Enseño inglés?
- ¿Qué y cómo lo enseño?
- ¿Qué elementos de mi entorno apoyan mi enseñanza?
- ¿Qué de lo que enseño se acopla a los lineamientos y estándares para idioma extranjero?

Luego, para reconocer qué significa para cada uno de ellos leer y escribir, pregunté:

- ¿Cómo fue su ingreso a la comunidad letrada?
- ¿Qué significa leer?
- ¿Qué significa escribir?

Luis, mi colega, no es asiduo a la escritura. En términos coloquiales, había llegado al paso malo con él. Su mirada me decía "¿Para qué estamos haciendo esto?", realmente, no era lo que esperaba. Hasta ese momento había estado muy dispuesto a hacer lo que se le pidiera, pero escribir es como un suplicio para él. Lo triste es que no era el único. Clemencia, a regañadientes respondió las primeras preguntas, pero después me preguntaba "¿Y esto para qué es?, ¿luego no vamos a trabajar otra cosa?". Le expliqué que para mí era muy importante conocer su posición frente a lo que preguntaba antes de exponer y analizar con ellos los textos. Me dijo "¿Sólo vino a eso?, disculpe mi franqueza, pero es que yo no puedo ser de otra manera, además eso de escribir a mí no me gusta."

En vista de estas posiciones tan verticales, opté por escribir sus percepciones, pues no tenerlas me alejaría de parte de los objetivos de la jornada pedagógica. Mientras las otras tres docentes respondían –Sandra, Angélica y Fany-, entrevisté a Luis. Estas son sus respuestas:

- "Enseño a leer y a escribir en inglés usando diálogos, canciones y cuentos. Del medio uso la televisión, el video beam, grabadora y CDs. La música y los cuentos se acoplan a los estándares porque se trabaja la gramática, la pronunciación, la lectura". Y prosiguió: "mi ingreso a la comunidad letrada fue a través de la familia. Cuando era niño, mis hermanos ya eran profesionales. Mi hermana fue la que me introdujo a la lectura". Respecto a leer dijo "significa poder aprender. Leyendo aprendo."; sobre escribir dijo que era una forma de comunicar.

Proseguí con Clemencia, quien sí escribió, pero compartió con todos su experiencia verbalmente, a pesar de que le parecieron un poco tontas las preguntas. Respondió:

- “Enseño cosas muy elementales ya que no tengo muchas bases. Nunca me gustó el inglés y ahora me toca enseñarlo”. Aquí menciona vocabulario “frutas, días de la semana, nombres de animales… Enseño con ayuda de un casette que compré y un libro que trae la escritura. Coloco el Cd y los niños y yo pronunciamos la palabra, así aprendemos juntos. También dibujo y escribo en el tablero; del entorno muy pocos elementos apoyan la enseñanza. De pronto algunos adelantos tecnológicos”. Afirma que lo que enseña está acorde con los lineamientos curriculares, pero “pienso que deberían brindar más apoyo a los docentes, ya que muchos no tenemos muchas bases en el idioma para enseñarlo”, y expresa con preocupación “Me da pena, me siento maniatada. Me da vergüenza no poderme conectar en inglés con los niños como lo hago con las demás asignaturas.”

Su historia sobre el ingreso a la comunidad letrada, es tan triste como lo que cuenta Carrasquilla en “Lo que va de ayer a hoy”. Aunque su ingreso a la comunidad letrada fue a través de sus hermanos, que son docentes, tuvo experiencias fuertes:

- “En la Victoria, Valle, casi todos son normalistas. Yo entré a la Normal Santa Teresita, y cuando no podía leer, la maestra me tomaba del pelo, me golpeaba la frente contra el tablero y no paraba hasta no verme un chichón. Siempre fui una niña enferma, pues sufría de asma. Casi siempre fallaba en los finales. Por eso terminé muy tarde, lo que me frustraba profundamente. En una ocasión que no supe alguna respuesta, la maestra me dio un golpe muy fuerte en la espalda que comprometió el pulmón, pero me amenazó diciendo que si le contaba a mi mamá, me daría otro golpe igual o peor, así

que mejor no dije nada en casa. Pienso que a pesar de eso, fue una buena maestra porque yo aprendí."

Todos la escuchamos atónitos. No podíamos creer que afirmara que una persona que la maltrató de esa manera, la considerara como buena maestra, pero así es. En algún momento de su discurso, dijo que en sus hijos había usado algunos castigos que ella había recibido, y que incluso algunos estudiantes habían probado el amargo sabor de la idea "la letra con sangre entra". Lo más sorprendente fue cuando dijo "escribir para mí es hacer letras para comunicarme con otras personas y leer es interpretar". ¿Cómo pueden convivir dos conceptos tan divergentes en un mismo ser?

Luis intervino comentando "A mí una profesora me tenía las palmas de las manos laceradas porque yo no escribía. Su castigo era tomar mi mano y soltar un golpe severo con una regla. La odié, nunca la he olvidado y tampoco considero que haya sido buena maestra". Por fin comprendo su actitud negada a escribir. Esos golpes quedaron no sólo grabados en su manos, quedaron marcados en su memoria, porque escribir no era el ejercicio que entendemos hoy, sino que se marcaba con ahínco lo que es copiar.

Lo curioso de Clemencia es que afirmó haber entrado a la comunidad letrada como docente porque "ese fue mi título". ¿Qué quiso decir con ello? ¿Quizás se dio cuenta lo que significa leer? Probablemente intuye que, pertenecer o entrar a una comunidad letrada, va más allá del hecho de conocer el alfabeto o de ir a la escuela. Significa zambullirse entre las palabras, identificar sus conexiones y relaciones subyacentes dentro de un texto para descubrir lo que un autor dice, para luego salir transformado, renovado a través de la lectura hecha.

Por su parte Sandra, Patricia y Angélica (quien está embarazada), no se resistieron. Muy amablemente respondieron sin chistar, concentradas en lo que

escribían. Sus descripciones sobre qué y cómo enseñan inglés no dista mucho de lo que dijo Clemencia. Sus concepciones sobre leer y escribir aquí se plasman:

- *Sandra: Escribir es plasmar por medio de grafías o dibujos deseos, pensamientos ideas. Leer es descifrar el mensaje que viene en un escrito, en una lámina, en un gráfico.*
- *Angélica: Leer es comprender una serie de letras y símbolos; escribir es una forma de comunicarnos y expresarnos.*
- *Fany: escribir es organizar una serie de símbolos con un significado y comunicarlo a las personas del entorno; leer es interpretar una serie de letras…*

Grafías, letras, símbolos con un significado…Pareciera que la concepción de la lectura y la escritura siguieran atadas a la dualidad del signo, visión que se vincula a la escuela tradicional en la que aún se enseña a "leer y escribir" con sílabas. Si el niño reconoce las letras y cómo suenan, logrará unirlas para formar sílabas, para luego conformar palabras. Estas palabras se encuentran relacionadas con una imagen cuyo significado se ve inserto dentro de una oración. Con el fin de que se afiance el sonido de la letra y su combinación con otras vocales, se buscan significantes que inicien con la misma sílaba para complementar el "aprendizaje"; tal es el derrotero del método.

Entonces comenzamos a leer el texto de Halliday y nos enfocamos en una par de párrafos que hacían referencia justamente a la lectura y la escritura; me focalizo en la última parte:

> *Cuando la lectura y la escritura quedan divorciadas del resto de la experiencia lingüística del niño y de su experiencia en el aprendizaje lingüístico, se constituyen en tareas huecas y desprovistas de significado (Halliday, 1982: 269).*

Enfatizo “tareas huecas y desprovistas de significado”. ¿Cuántas de las actividades en nuestro ejercicio docente, se han convertido sólo en eso?

Cuando llegamos aquí, entonces les mostré la actividad que he venido desarrollando con los niños de 701 de la IMB. Les dije, “veamos por ejemplo este ejercicio” –el de comparar ingredientes de dos recetas diferentes que se encuentra en la actividad desarrollado con los niños de 701-, y les pedí que lo hicieran. Cuando Fany respondió: “en esta receta dice 500ml de leche y en esta una pocillo de leche”, le pregunté “¿cómo sabes que ahí dice pocillo?”. Ella dijo “ay, porque en las recetas eso es lo que se usa”. Extendí mi mano y les dije: “si yo hubiera colocado la palabra aislada ¿habrían sacado la misma conclusión?”.

Luis, escéptico, me observaba tras sus lentes y dijo: “Yo no creo que un estudiante haga eso sin que usted haga algo antes”. Respondí que por supuesto había hecho con ellos una introducción con recetas completas para identificar el género discursivo, pero que ellos de por sí, al saber que eran recetas, siempre intuían vocabulario, y le dije “¿no te diste cuenta de tus estudiantes de séptimo en el salón? Ellas reconocieron *True cognades*, pero además intuyeron otros significados, y no llegamos más lejos porque la hora se terminó”. Luis calló.

Volvimos entonces a sus clases y le dije,

- ¿cómo haces tú con las canciones? Respondió:
- “ellos las escriben y..”, lo interrumpo para preguntar
- “¿ellos escriben las canciones?”
- “Sí”.
- Caramba, no soy capaz yo de escribir una canción en español, cómo será escribirla en inglés.
- No, ellos la copian
- ¿y copiar es escribir?

Luis me mira con enojo, pero admite que no. Nunca es fácil admitir que lo que hace uno, puede no ser lo correcto, especialmente en el aula. Mi esperanza es haber sembrado la inquietud, la necesidad de revisar si lo que se hace con los estudiantes significa algo para ellos. Pero que esa inquietud no quede ahí, al contrario, que lleve a la posibilidad de armar discusiones colectivas con el ánimo de prepararnos mejor y mejorar nuestras prácticas y, sobre todo, seguir siendo amigos y colegas. ¿Quién no se siente satisfecho cuando sus estudiantes alcanzan logros, apoyados en lo que se les pudo ofrecer de orientación, o cuando llevamos al más rezagado hacia arriba?

Se observó un cierto descontento, porque esperaban que el objeto del taller fuera otro: un método para enseñar mejor, por ejemplo. Sin embargo queda la posibilidad de hacer talleres más extensos y continuos para ellos, con algunos estímulos, como renovar los medios tecnológicos para el aprendizaje de la segunda lengua y ofrecer cursos de dominio de la competencia lingüística y comunicativa del inglés.

CONCLUSIONES

Quizás el recorrido anteriormente descrito no muestre los resultados que se esperaban obtener. Factores diferentes afectaron el proceso. El primero, descifrar y digerir la teoría para aplicarla. Transformar el quehacer docente es complejo después de tanto tiempo dedicado a una sola mirada, a estar permeado por visiones herméticas sobre la enseñanza y de evaluación que no aportan mucho al aprendizaje.

Respecto al proyecto en sí, podría afirmarse que -si se tienen en cuenta las fases de aprendizaje según Ausubel (*aprendizaje, retención y reproducción)*–, durante este proceso los estudiantes, a pesar de conocer los géneros trabajados: seleccionaron la información que les pareció pertinente; se formaron sus propias reglas gramaticales, o sencillamente, especialmente en el caso de las recetas, aprendieron los significados; la fuerza de disociabilidad no disminuyó mucho, lo que se evidenció en la etapa de reproducción. No obstante, lo importante aquí, es que se atrevieron a usar el idioma sin miedo al equívoco. Incluso, estudiantes que tienen tendencia a ser rápidos (Leonel, Sebastián y Camilo) – rápidos en el sentido que lo dice Ausebel cuando afirma “el alumno rápido recuerda más que el alumno lento (…) porque aprende más por unidad de tiempo y, de tal manera, principia con un volumen de conocimientos mayor” (Ausubel 1983: 134), en otras palabras, hay niños cuya capacidad de percepción y de aprehensión superan a la de sus pares-, mostraron resultados mejores al resto del grupo. Curiosamente estos niños a la hora de presentar sus trabajos escritos son poco responsables, pero bajo la presión de la “nota”, entregan producciones muy buenas que denotan lo que han captado. Esto se evidencia especialmente en la receta; la suya fue la mejor elaborada. Lo que si lograron los estudiantes en general fue identificar los géneros discursivos trabajados, gracias a que estaban ubicados en un contexto

señalado, recurrieron a sus conocimientos previos e intuyeron significados de conceptos partiendo de la situación presentada, con base en lo conocido.

Lo anterior significa que: es necesario crear contextos de aprendizaje partiendo de lo que el docente sabe que sabe el estudiante. Para poder hacerlo es necesario recurrir a elementos que por su naturaleza, sean de fácil acceso (en el caso nuestro, los textos instructivos que se consiguen en muchos objetos usados en casa), los conozcan los estudiantes para lograr crear ese vínculo de lo conocido con lo que se va a aprender: posibilitar un ambiente sano, de solidaridad que permita, incluso al más tímido, participar de manera activa. Es el estudiante quien debe trabajar por su propia formación, pero necesita del apoyo del docente para lograrlo.

En cuanto al programa nacional de bilingüismo puede decirse que nuestros docentes de primaria –y los de secundaria también– necesitan apoyo para poder afrontar ese compromiso, para enfrentar ese reto. Lo ideal sería que un docente de inglés asumiera esa carga, pero en vista de la necesidad, la mejor alternativa es ser guías y apoyo de nuestros pares. Muchos de nuestros maestros de primaria tienen la voluntad de hacer lo mejor, pero las herramientas que poseen son insuficientes. Necesitan una voz de aliento, un bastón que los soporte mientras logran sostenerse solos, una luz que los guíe en la dura tarea de acercar un idioma que les es extraño no sólo a niños que, las más de las veces, jamás lo han escuchado, sino a los docentes que incluso odian la asignatura.

En general, cada vez que hay capacitación, todos esperamos que nos den la receta mágica para alcanzar metas de aprendizaje, que nos digan qué hacer de manera pormenorizada. En realidad, como eso no es posible, o bueno, si lo es, pero no sería adaptado a las necesidades propias del medio, la sensibilización frente a nuestros propios retos encuentra eco en la investigación de aula. Ese es el camino. La labor de investigación implica una serie de tareas; si el docente

desea ser transformador de su sociedad, propiciador de aprendizaje en sus estudiantes, como se ha mencionado aquí, necesita urgentemente revisar el trabajo que ha realizado hasta ahora, evaluarlo y analizar los resultados obtenidos. Por otro lado, debe comprender que su espacialidad, la misma de sus estudiantes y de los padres, la del gobierno y sus leyes, y la del espacio mismo, convergen en el aula. Es tarea suya comprenderlas todas para dar un paso adelante, saltar al vacío y encontrar en el camino de descenso, a través de la investigación, las respuestas a las preguntas que se ha formulado en compañía de su equipo de trabajo: sus estudiantes, y si fuera posible, de sus pares académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL Villalba, Manuel. (2007) “La escritura en las aulas de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato”. Revista Textos N° 45 Abril-Mayo- Junio.
- ADAM, J. M. (1992). Les textes: types et protoypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan. Traducción de Ana Atorresi.
- AGAR Michael. S.f. “Hacia un lenguaje etnográfico” en “El surgimiento de la Antropología postmoderna”. Editorial Gedisa.
- AUSUBEL, David (1983). “Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo”. 2ª ed. México. Editorial Trillas. Reimpresión 2006.
- BAJTIN, Mijail (2003). El problema de los géneros discursivos. En “Estética de la Creación Verbal”. México, Siglo XXI Editores.
- BARTHES, Roland (2003). El Placer del texto. México Siglo XXI Editores
- _____ (1971) El susurro de lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- _____ (1973) Variaciones sobre la escritura. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSON, Amparo. (1999) “Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso”. Editorial Ariel, S.A. Provenza. 2ª Reimpresión Enero 2002. Romayá/Valls S.A. Capellades (Barcelona)
- CARLINO, Florencia. (2008) “¿Sólo se escribe para enseñar a escribir? Herramientas para escribir en las clases de lenguas extranjeras. En Revista Textos N° 49 Julio- Agosto- Septiembre.
- CASTRO, Martha. (2002) “The magic world of story telling: some points for reflections”. Revista PROFILE N° 3. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

- CROSS, Ana. (2003). “Convencer en clase: argumentación y discurso docente”. Barcelona: Ariel
- ECO, Umberto (1987). El lector Modelo. En Lector in Fabula. Editorial Lumen
- HEIDEGGER, Martín. La hermenéutica como esclarecimiento de sí mismo, del estar interpretado
- HALLIDAY, M.A.K.. (1982). El Lenguaje como semiótica Social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Culura Económica. México.
- JACKOBSON, Roman (1988). Lingüística y Poética. Madrid: Cátedral.
- LOMBANA, Claudia Elena. (2003) “Some Issues for the teaching of writing” Revista PROFILE N° 4. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- MAINGUENAU, D. (1990). Elementos de lingüística para el texto literario. París, Bordas.
- McLAUGHLIN, Barry. (2006). “Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar”. En Revista Textos N° 41 Enero- Febrero -Marzo
- MEN (1999), LINEAMIENTOS CURRICULARES EN IDIOMAS EXTRANJEROS. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2007), ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. 2002. Instituto Cervantes para la traducción en español (material impreso). Consultar la world wide web: http://cvc.cervantes.es/obref/marco
- MILIAN, Martha; CAMPS, Ana (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En *La actividad metalingüística*

en el aprendizaje de la escritura. Homosapiens ediciones. Editorial Amsterdam University Press.

- OLSON, David (1989). Cultura escrita y oralidad. Editorial gedisa. Colección LeA (Lenguaje-escritura-Alfabetización). Dirigida por Emilia Ferreiro
- OREALC/UNESCO-LLECE (2009). Aportes para la enseñanza de la lectura. Santiago de Chile: LLECE.
- PERKINS, David (2009). El aprendizaje Pleno: Principios de la Enseñanza para transformar la Educación. Buenos Aires: Paidós.
- RUIZ, U., & TUSÓN, Amparo. (2006). "Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida". En Revista Textos N° 42 Abril- Mayo- Junio.
- RUIZ, Nubia Cecilia Revista (2003) "Kidwatching and the development of children as writers" PROFILE N° 3. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- STONE WISKE, Martha. (2008) La importancia de la comprensión en *La Enseñanza para la Comprensión*. *Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires, 2008.
- VIGOTSKY, Lev S. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas". Traducción del original en ruso por María Margarita Rotger. Psikolibro http://psikolibro.blogspot.com. Ediciones Fausto. 1995

Artículos de Internet

- CASSANY, Daniel. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Publicado en *Publicat et Comunicación, lenguaje y educación, 6: 63-80. Madrid. ISSN: 0214-7033.* Consultado el 1º de Febrero del 2011 en la world wide web: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm

- ELLIS,Rod. Instructed Second Language Acquisition: Learning in the classroom. Consultado el 26 de Marzo de 2011. http://books.google.es/books?id=SHsPJphQquMC&pg=PR7&dq=Understanding+second+language+acquisition&hl=en&ei=5G2KTbmXKc62tgfml-WnBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CFMQ6AEwCQ#v=onepage&q=Understanding%20second%20language%20acquisition&f=false.
- CAMPS, Ana; ZAYAS, Felipe. Secuencia Didáctica para aprender Gramática. Consultado el 11 de Septiembre de 2010. http://books.google.com.co/books?id=xP8tIoTgWroC&printsec=frontcover&dq=secuencias+didacticas+para+aprender+gramatica&source=bl&ots=A0CQwFngtD&sig=LrZLQhKLwb6qFT7yzvfxF472Q1w&hl=es&ei=80WNTJa4I8SAlAeKrsxj&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CDAQ6AEwBg#v=onepage&q&f=false
- CAMPS, Ana. Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Consultado el 28 de Septiembre de 2010. http://books.google.com.co/books?id=gL6eKtTdxjsC&printsec=frontcover&dq=secuencias+didacticas+para+aprender+a+escribir&source=bl&ots=1Rf2YrBt_A&sig=9HqZrw5qjSQNtZC1DtKvwfdFAME&hl=es&ei=KUWNTOj-CoOBlAfB2sVg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCQQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false