

0

Colección

NÚMERO

Cuadernos
del Seminario en Educación

19

0



Una experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera en la Institución Educativa Manuela Beltrán

Claudia Lucía Ladino Clavijo



Instituto de Investigación en Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Ladino, C.

Una experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera en la Institución Educativa
Manuela Beltrán / Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2019.
88 págs - Colección Cuadernos del Seminario en Educación

ISBN - 978-958-783-811-4 (papel)

ISBN - 978-958-783-812-1 (digital)

CDD 21 - 370 - Educación

Dolly Montoya Castaño
Rectora

Luz Amparo Fajardo
Decana Facultad de Ciencias Humanas

Enrique Rodríguez Pérez
Director Instituto de Investigación en Educación

© Claudia Lucía Ladino Clavijo, autora
© Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas

COMITÉ EDITORIAL

Enrique Rodríguez Pérez
Silvia Alejandra Rey
María Fernanda Silva
Fabio Jurado Valencia

PREPARACIÓN EDITORIAL

Felipe Chavarro, corrección de estilo
Óscar Rodríguez, diseño y diagramación
Catalina Sierra, coordinadora editorial
Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas,
auditoría final y producción

ISBN - 978-958-783-811-4 (papel)

ISBN - 978-958-783-812-1 (digital)

Impreso y hecho en Bogotá, D. C., Colombia
Primera edición, 2019

Contenido



Prólogo:	
Prácticas, escenarios y escrituras: la transformación en el aula	9
Una experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera en la Institución Educativa Manuela Beltrán	17
Introducción	19
El contexto de la investigación	23

Leer y escribir en inglés	29
Secuencias textuales y géneros discursivos	35
Géneros propicios para el aprendizaje de una lengua extranjera	36
Géneros discursivos y secuencias textuales: una mirada al problema de los géneros discursivos	36
Las secuencias textuales como herramienta para identificar textos	42
i. Secuencia narrativa	43
ii. La secuencia instruccional	44
Un recorrido: la experiencia en el aula	45
El proceso y sus fases	46
Fase inicial: lectura de algunos géneros discursivos	47
Ejercicio con I WANT A PET	48
El texto instructivo	58
El texto narrativo	67
Conclusiones	80
Bibliografía	83

Prólogo





El cambio en el modelo de formación docente es una de las grandes transformaciones que puede hacerse en la educación del país. Comienza por reconocer al docente como investigador, capaz de involucrarse en procesos de construcción y de realización de proyectos a partir de los contextos. Esto con el fin de dar respuesta a problemáticas de los entornos escolares, con visiones de conjunto y bajo horizontes universales. La idea es concretar la investigación a través de la escritura como un modo de sistematizar y comunicar las experiencias. La intención es provocar cambios de actitud en los docentes para que en los estudiantes, a su vez, se afiance la actitud investigativa y propositiva.

La presente publicación en el marco del convenio entre la Facultad de Ciencias Humanas, el Instituto

de Investigación en Educación y la Gobernación de Guaviare es una muestra de que es posible crear y mantener la investigación en los docentes. Es un ejemplo de que la escuela puede ser transformada por los mismos docentes en tanto actores autónomos, sólidamente formados y con criterio suficiente para abrir nuevos caminos en las prácticas cotidianas de aula. El desarrollo de la Línea Lenguajes y Literaturas de la Maestría en Educación ha sido el espacio que ha promovido una formación cuyo fin es consolidar estas prácticas en la región.

Una investigación cobra fuerza, precisamente, cuando las experiencias cotidianas de aula responden a propósitos con horizontes definidos y se convierten en respuestas consistentes a asuntos que tienen que ver con lo vivido, con la construcción de perspectivas, con el análisis coherente de problemáticas y con el fortalecimiento de la actitud crítica. De manera que, a partir de una formulación de proyectos, un enfoque metodológico y unos horizontes teóricos suficientemente delineados y articulados, en las instituciones escolares tanto el trabajo concreto de aula como el currículo entran en procesos de renovación, innovación y transformación. Eso significa que las acciones, actividades o interacciones académicas y pedagógicas no ocurren de manera fortuita, sino que se vinculan con propósitos determinados, bajo secuencias metodológicas planeadas y responden a formas elaboradas de interpretar la realidad.

En consecuencia, quienes van a resultar beneficiados por este modo de trabajar serán los estudiantes. Como destinatarios activos de estas prácticas se hacen partícipes del aprendizaje, se convierten en actores que con autonomía y criterio pueden responder a problemáticas nuevas. Esto se logra gracias a que las disciplinas o saberes dejan de ser estructuras monolíticas, abstractas y descontextualizadas. Bajo esta mirada, el estudiante desarrolla sus competencias, va más allá de la acumulación de información y fortalece sus formas de leer, de interpretar y de transformar su propio mundo; diferencia y consolida su propia perspectiva y respeta la de los otros. De este modo, se halla en medio de las dinámicas sociales y culturales con la capacidad de identificar, de analizar y de tomar posición frente a ellas.

En esta serie de experiencias, producto de la observación, la reflexión y la sistematización de los docentes de los municipios de Guaviare puede verse de modo concreto lo que se ha logrado. Su labor ardua, comprometida y activa ha tomado forma en estos textos. Desde la percepción intuitiva forjada en su diario quehacer en el aula hasta la elaboración y realización de estos proyectos se ha alcanzado una escritura que entra al escenario de la discusión académica. De este modo, se ponen en juego los presupuestos, las acciones concretas, las dificultades y hallazgos, la solidez de los argumentos y el fino compromiso con la docencia. Entran en un diálogo productivo la sensibilidad y las convicciones que impulsan la

transformación diaria en el aula y que desbordan la enseñanza tradicional. Se opta así por la construcción, la flexibilidad de los saberes y el encuentro con el mundo, consigo mismo y con los otros en el seno de la escuela.

El caso de la profesora Claudia Ladino, sobresale por la intención de integrar la escritura a los procesos de aprendizaje del idioma inglés. De esta manera, se desbordan las actividades limitadas por la gramática o por la mecanización de fórmulas y se parte de los contextos. De modo que el aprendizaje de la lengua se asume como una forma de pensar y de construir cultura. Esto nos permite evidenciar que el lenguaje es vivo y responde a necesidades comunicativas y de integración cultural. La participación de los estudiantes como sujetos creadores y constructores de visiones de mundo se hace evidente en este proyecto.

Enrique Rodríguez Pérez
Profesor Asociado
Universidad Nacional de Colombia
Departamento de Literatura
Línea Lenguajes y Literaturas
Maestría en Educación





Una experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera en la Institución Educativa Manuela Beltrán

Claudia Lucía Ladino Clavijo¹

Correo electrónico: ccladino73@gmail.com

¹ Profesora de Inglés en la Institución Educativa Manuela Beltrán, en San José del Guaviare. Magíster en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora de la Red Guaviare English Teachers Net (GETNET), adscrita a la Red Chiribiquete. Co-investigadora del proyecto LEM en el marco del convenio “Apropiación social de la CTEL a través del fortalecimiento de las competencias lectoras en niños y jóvenes del departamento del Guaviare”, adelantado con el auspicio de Fundalectura desde 2015.



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 vivifica 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 comprendido e interpretado 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 con la composición. Este juego implica pensar qué se quiere decir con lo que se escribe, además de pensar en quién va a leerlo.

Se ha observado que en las aulas poco se escribe de manera espontánea y por una necesidad personal, especialmente en lengua extranjera. Las prácticas con la escritura se han limitado a la construcción de oraciones descontextualizadas que nada tienen que ver con un cuento, una historieta o de anécdotas cotidianas, por ejemplo. En los libros de texto se habla de unos *Mr. and Mrs. Brown* que ningún estudiante conoce aunque, de alguna manera, se ha evolucionado al respecto: las editoriales escolares están trabajando más en la contextualización de situaciones. Aún se sostiene la idea de que escribir en inglés es copiar del tablero los textos que el maestro transcribe ya sean estos una canción, un texto biográfico o un simple listado de vocabulario general; asimismo, se pide que los estudiantes escriban oraciones siguiendo la estructura gramatical canónica del inglés, pero al no ubicar los ejercicios gramaticales 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 curso 701 de la Institución Educativa Manuela Beltrán, de San José del Guaviare. Pretende, además, explicar qué procesos y qué desempeños logran desarrollar los estudiantes tanto en lectura como en escritura en inglés e identificar las dificultades 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. El presente trabajo es pues pertinente a nivel regional, dado que no se encuentran documentos escritos de estudios sobre bilingüismo (visto desde la enseñanza de la lengua extranjera) en el departamento del Guaviare; así, empezar con estas reflexiones dará paso a que se generen muchos otros documentos que a su vez analicen desde la escuela la situación real del programa nacional de bilingüismo, y reflexionen 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, cuentos o películas para comprender lo que está allí 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 apartado se aborda la experiencia de investigación en el contexto guaviareño. Luego nos acercamos al concepto “aprender” y cómo éste 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 apartado se hace un acercamiento al problema de los géneros discursivos planteado por Bajtín, para reconocer cómo esta perspectiva puede incidir en la enseñanza de la lengua extranjera, y se describen las secuencias textuales de Adam para analizar los textos e identificar sus características. Por último, en el apartado tres se describe la experiencia docente en la transformación del quehacer pedagógico, destacando la lucha por aplicar las teorías a las prácticas en el aula desde donde surgen las satisfacciones, dificultades y frustraciones. También se hace una reflexión de lo que significa aplicar el programa nacional de bilingüismo en el contexto específico del departamento del Guaviare.

El contexto de la investigación

Investigar es seguir la pista de aquello que nos cuestionamos para encontrar o extraviar la respuesta. Este proceso es complejo, particularmente en la docencia, porque nuestro objeto de investigación está estrechamente ligado a nuestras prácticas e involucra además a los estudiantes que están bajo nuestra responsabilidad. Entonces, ¿qué tiene en cuenta el docente investigador del medio en su investigación? y ¿cómo inciden sus experiencias anteriores?

Singularizando el asunto, hablemos del contexto del área específica que nos convoca: la clase de lengua extranjera. Al romperse las barreras comerciales entre naciones se hace cada vez más apremiante comunicarse de manera eficiente y veloz a través de los medios más inmediatos que ofrece la Internet (whatsapp, Facebook, twitter, Instagram); pero también surge la necesidad de aprender un idioma extranjero para hacerse ciudadano del mundo. 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 planteó en 1999 unos Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros y en el 2006 unos Estándares

Básicos de Competencias en Lenguaje con el fin de propiciar que los docentes consideren unos referentes curriculares, que se espera sean adecuados por los docentes a las realidades del entorno y a los proyectos educativos institucionales. Al reconocer las realidades del entorno se intenta incorporar la interculturalidad, ya señalada en la Constitución Política Nacional, pues en la región existen diferentes etnias con sus lenguas y culturas. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿cómo afectan las políticas curriculares a las comunidades en los territorios plurilingües, como Guaviare?.

El departamento de Guaviare vive 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 colonos que llegaron en busca de tierra. Hoy se conocen los resguardos de los Guayaberos; la mutilación de la última tribu nómada, los Nukak-Makú, obligados a vivir en un resguardo; el merodeo por calles, mercados y bares de niños y adultos tucanos, guahíbos, carijonas o jiw que mendigan por comida, o ropa. La presencia indígena en la ciudad es notoria.

De otra parte, gracias a esas mismas bonanzas (del caucho, de la caza de animales y de la hoja de coca) y al auge de la violencia en este territorio, la diáspora de otras regiones del país dio origen a un encuentro de

culturas, costumbres y tradiciones de casi todo el país que se sostiene a pesar de los imaginarios de los colombianos al creer que en el Guaviare solo habitan indígenas y que conviven con los movimientos armados. Guaviare es percibido como un territorio muy lejano y violento, si bien son 8 horas de viaje por carretera pavimentada desde la capital de la república.

La historia del Guaviare inicia desde la invasión de los colonos a comienzos del siglo XX, pero realmente toma fuerza hasta los años 50. Se trata de una historia reciente y necesita tiempo para consolidarse, más aún en el sector de la educación; no obstante, el gobierno central creó una serie de normas y de planes para ser cumplidas en toda la nación. Por ejemplo -siguiendo la “Visión Colombia Bicentenario 2019”-, exigió en su momento que para el 2019 la totalidad de los bachilleres fueran bilingües en las ciudades capitales, pero allí el contexto del bilingüismo se refiere solo al español y al inglés, desestimando la presencia de las lenguas indígenas. El bilingüismo en Colombia está asociado con una 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); entonces ¿dónde quedan las lenguas de los indígenas? Respecto al inglés, desde el año 2015, se han publicado textos que circulan de manera gratuita en el país¹.

¹ Los maestros, padres y estudiantes acceden a los textos de manera libre y gratuita, a través del portal “Colombia aprende”. En el 2016 se promulgan los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para inglés (grados 6° a 11°)

Con este último cambio, 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; así, teniendo en cuenta que las condiciones de vida han venido cambiando de manera rápida en la ciudad de San José del Guaviare², la educación se muestra como única salida para mejorar el actual panorama de la región: la aparición de nuevos actores que aprovechan la coyuntura del espacio dejado por las FARC para apropiarse a la fuerza de los territorios de los desplazados, la consecuente destrucción paulatina del ecosistema, el aumento del desempleo, el incremento de la delincuencia común y del consumo de alucinógenos por parte de niños, niñas y adolescentes, entre otros aspectos.

Pero, si bien es cierto que la educación es la clave, ¿cómo alcanzar transformaciones y avances en la pedagogía si se continúa con las mismas prácticas rutinarias de repetir oraciones descontextualizadas? En las instituciones del

y un currículo sugerido para inglés. Por otro lado, el MEN realizó a nivel nacional una serie de encuentros con los docentes de inglés de todo el país para dar a conocer el material y motivar a los maestros de inglés a indagar por metodologías relacionadas con un desarrollo estructurado de tareas, de trabajo por proyectos o de resolución de problemas; todas ellas enfocadas en el desarrollo de habilidades para la investigación, el trabajo de equipo y la adopción de responsabilidades frente a su propio proceso cognitivo.

2 Conexión por vía terrestre; aumento de la población urbana; desarraigo de las culturas indígenas de sus territorios con un incremento elevado en el último lustro; erradicación masiva de cultivos ilícitos; incremento en el pie de fuerza pública, pero a su vez inicio del traslado de los exmilitantes guerrilleros hacia las zonas veredales.

Guaviare la dificultad en el aprendizaje del inglés ocurre desde el primer ciclo (primero a tercero) donde maestros y maestras de primaria deben enseñar la asignatura sin tener la formación para hacerlo. Por otro lado, para las 24 instituciones educativas existentes, sólo están nombrados en propiedad 11 maestros de inglés; los 15 restantes o bien están por contrato o en provisionalidad, y son a quienes –dicho sea de paso– se les responsabiliza no sólo de la lengua extranjera, sino de otras asignaturas (religión, sociales, lenguaje o ética, entre otras).

El compromiso de quienes orientamos la lengua extranjera, se ha venido acrecentando; por eso, 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 la 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?

Aterrizando la problemática en las aulas de la *Capital de la Esperanza*, como se puede leer en la inscripción del monumento al colono en la ciudad de San José del Guaviare, 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. Es entonces necesario crear la espacialidad para poder

desarrollar un vínculo particular con el inglés, sin desconocer la diversidad lingüística propia de la región, que permita propiciar un ambiente nuevo apoyado en necesidades reales ya que el estudiante en general sólo está expuesto al idioma durante períodos controlados.

Así, la importancia del concepto *semiosfera* definido por Lotman cobra relevancia una vez reconocemos estar frente a un espacio que “tiene un carácter abstracto. (...) Estamos tratando con una determinada esfera que posee los rasgos distintivos que se atribuyen a un espacio cerrado en sí mismo. Sólo dentro de tal espacio resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información” (1996, p. 11). Solo los ambientes de aprendizaje adecuados a las circunstancias particulares de cada institución, en el área de conocimiento que sea -el inglés como lengua extranjera para nuestro caso-, permitirán que se genere una mayor posibilidad de aprendizaje.

Pero si se quiere orientar el aprendizaje de una habilidad específica, en este caso escribir, qué significaría hacerlo en inglés. Pues lo mismo que significa escribir en cualquier otra lengua: poner a jugar el conocimiento del autor, lo que ha leído y sus reflexiones acerca de ello, es decir, la actividad metalingüística entendida como la internalización del comportamiento de la lengua de manera consciente: la comprensión de qué palabras usar, cuándo y cómo usarlas, bajo qué estructuras y con qué sentido. Sin embargo, escribir en inglés como parte de su aprendizaje como lengua extranjera es otra cosa. Implica

que el aprendiz sea consciente de sus estrategias y habilidades para la escritura en su lengua materna ya que muchas de las estrategias que maneja el estudiante para usarla en su vida cotidiana las aplicará para el uso de la extranjera; pero lo más importante es que este ejercicio –el de la escritura en lengua extranjera– esté contextualizado o relacionado con una situación auténtica. Si se limita el ejercicio de la escritura a la simple aplicación de estructuras gramaticales a oraciones sin sentido, la escritura no será escritura, serán ejercicios de mecanización. Por ello es necesario reconocer la trayectoria de los procesos que implican el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto del aula.

Leer y escribir en inglés

Afirma Barthes que “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, p. 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, éste empieza a vivir en la autonomía, valiéndose de sí mismo, de sus coherencias y efectos persuasivos.

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 como algo que es enseñado en algún momento de la vida escolar. Particularmente, no soy consciente del momento en que empecé a escribir; recuerdo cuando empecé a copiar las letras y las palabras del tablero o 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.

Así, texto y signo se asumieron por mucho tiempo como unidades cerradas que neutralizaban el sentido y 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 una supuesta verdad absoluta) permaneciera.

Cuando se afirma que “el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio” (Halliday, 1982, p. 42), esto nos indica 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”, 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 contextos, pues la comprensión del 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 su existencia y sus destinatarios. 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. (1982, p. 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 enunciado –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 explícito, es probable que se desarrolle un 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 vivi-

mos, por lo tanto, hablamos, actuamos, nos expresamos y comprendemos el mundo desde la óptica del espacio en el que estamos. Todo eso lo vivimos 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” (1996, III, p. 22) 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 en 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. (1996, p. 22)

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

tes en los usuarios de 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, éste 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 en los contextos específicos.

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 del habla (que pueden incluir pronunciación o manipulación de sonidos, vocabulario, gramática) y el contexto de situación. Al introducir 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 la descripción del proceso se exponen situaciones auténticas en las que los estudiantes intuyen vocabulario, porque parten de una estructura conocida. La receta, las canciones y las mímicas, asociadas con una rima, son el contexto que da paso a esa posibilidad. Por ahora, analizaremos cómo los géneros discursivos y las secuencias textuales pueden aportar a la orientación del aprendizaje significativo de la lengua extranjera.

Secuencias textuales y géneros discursivos

El estructuralismo puso en la palestra la concepción de signo, desequilibrando la dualidad del mismo, y convirtiendo la semiología en la ciencia del análisis socio-cultural de los discursos, para lo cual necesitaron una nueva noción de texto. 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 en el momento de enfrentar la interpretación de 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. Bajtin explicó que la gente no habla con oraciones estructuradas sino que se comunica con unidades amplias 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” (2003, 276) a lo que el hablante dice. 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.

Géneros propicios para el aprendizaje de una lengua extranjera

Este apartado 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. 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 planteamiento de Adam con las secuencias textuales, nos permite aplicar dichas secuencias a los géneros discursivos del aula, y a los géneros que son recurrentes en la cotidianidad de 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.

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” (2003, p. 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 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 un enunciado que espera una respuesta, una contestación. Por el contrario, la lectura de una obra literaria completa –que es en sí un enunciado–, o de un informe científico, o el artículo de opinión de un periódico necesitan ser leídos, interpretados, en una progresión semántico-semiótica, para garantizar su existencia, para materializarse como enunciado. Si se analizara una oración tras otra oración de manera separada 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 desenvuelve, el hablante/escritor utilizará determinadas formas de enunciado o de 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, p. 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 el 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 más 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.

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 desenvuelve. 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” (2003, p. 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 (Jurado, 2016). 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, p. 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 propone las 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 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” (Mainguenu, 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. (1992, p. 5)

Así entonces, existe un sinnúmero de géneros que surgen en el seno de una determinada esfera de uso. En la escuela pululan géneros de diversa índole, aunque la tendencia es a trabajar con unos pocos; por ejemplo, para nuestro caso, nos enfocamos en dos –pero las alternativas son vastas–.

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” (1992, p. 8); es decir, 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 seleccionados en el marco del proyecto de aula, esto es, la secuencia narrativa y la instruccional.

i. 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, p. 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, descubrir 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* 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 refieren 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), se comprende la situación de la cual surge, es decir, cómo 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, en la tradición folclórica o popular, corresponde a una moraleja.

Adam 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.

ii. 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. Este tipo de secuencia debe tener un orden temporal y lógico (OREALC/UNESCO-LLECE, 2003, p. 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 ayudar a escribir en inglés?

Un recorrido: la experiencia en el aula

Elegir estudiantes de grado séptimo para esta investigación no fue arbitrario ni casual. En este nivel los niños ya han vivido la lengua materna y “superado” algunos obstáculos referidos al aprendizaje de la escritura en lengua materna. El grupo 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 estudiante 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; sin embargo, el acceso a la lengua inglesa fuera de la clase es limitado pues un 80% de los estudiantes privilegia los canales privados nacionales

mientras un porcentaje menor accede a los canales internacionales: Discovery Channel (25%), Disney Channel (22,5 %, todas niñas), Cartoon Network (20%, todos niños). Y aunque no todos mencionaron los programas favoritos, se infiere 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 al acceso a textos académicos se refiere, un 51,6% tiene biblioteca en su casa, un 35,4% no tiene biblioteca y un 13% posee 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% tiene un computador y accede a la red desde su casa; el 42% restante hace consultas en Internet y realiza trabajos en computador en locales comerciales.

El proceso y sus fases

Lo que a continuación describo tiene que ver con las dificultades que como docentes enfrentamos en el proceso de cambio de paradigmas pedagógicos. 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 entonces 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, pero no había reparado en el hecho de no contar con suficiente material didáctico para trabajar la lectura y la escritura en inglés con los estudiantes.

Fase inicial: lectura de algunos géneros discursivos

Luego de compilar material de la biblioteca de idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, del Centro Colombo Americano y de la web, seleccioné lo que consideraba que podían comprender los estudiantes, 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 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 Lennon). 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. 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 les leyó mostrando las imágenes de la fotocopia; se hizo énfasis en el verbo “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 propuso como ejercicio para la casa que dibujaran las escenas (oración por oración) de acuerdo con 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 (querer un computador, un celular, un juego, etc.). Para el ejercicio debían tomar como referente el texto "*I Want a Pet*" que se eligió por la sencillez de su estructura y la extensión del enunciado, ya 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:

He can really race! He will beat
Mace to his place
Got wait. Look at jace

I don't want a friend	I don't want a sticker friend
	
I don't want an annoying friend	I don't want a yelling friend
	
I don't want a fool friend	I want a nice, cool friend
	

Fuente: Fotografía de la autora.

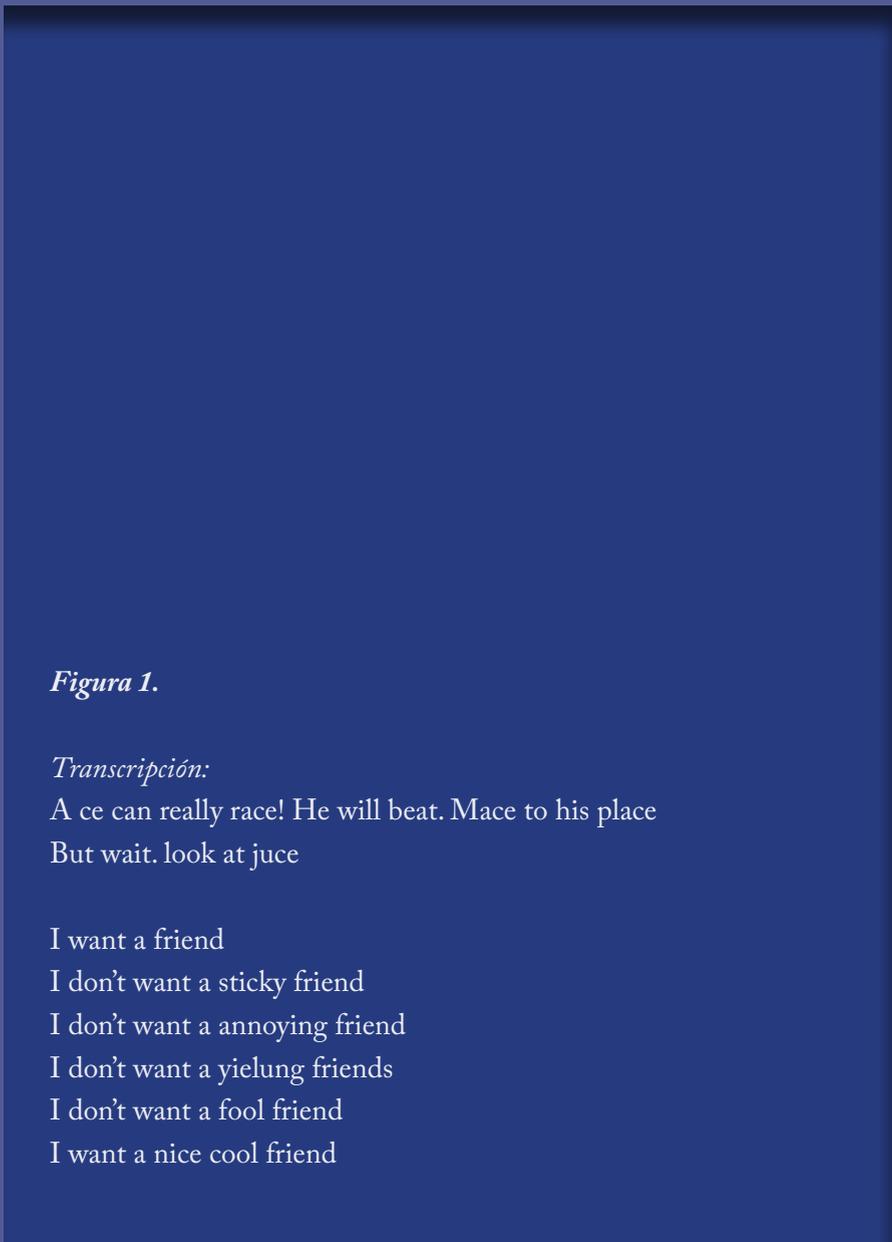


Figura 1.

Transcripción:

A ce can really race! He will beat. Mace to his place
But wait. look at juce

I want a friend
I don't want a sticky friend
I don't want a annoying friend
I don't want a yielung friends
I don't want a fool friend
I want a nice cool friend



Figura 2.

Transcripción:

I want a car
I don't want a cheap car
I don't want a squared car
I don't want a small car
I want a car red
I want a car red m nitro car

I want a car 1
I don't want a cheap car
I don't want a squared car
I don't want a small car
I want a car red
I want a car red in micro car

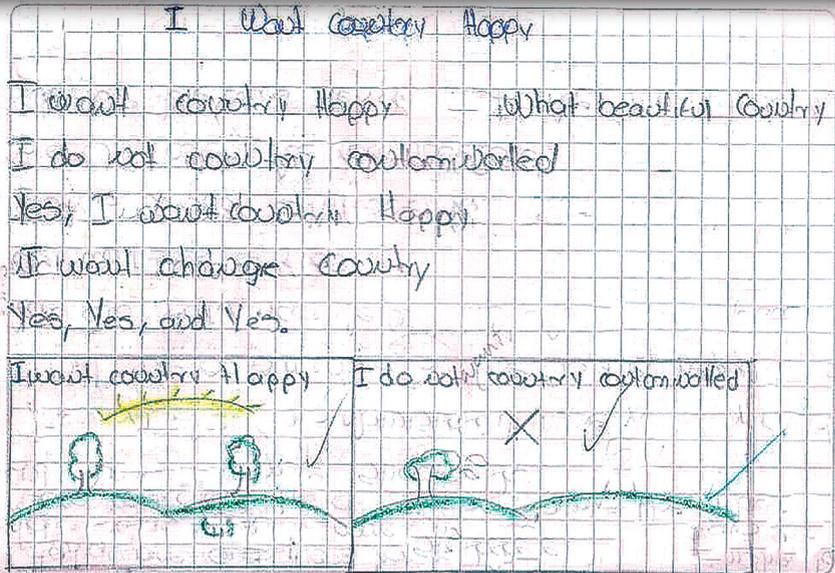
1  2  3 
4  5  6 

1500000

Very little	OK	Excellent
	X	X
	X	X
	X	X

A handwritten note on grid paper. The top section contains six sentences in Spanish, some with corrections or additions. Below the sentences are six numbered drawings of cars, each with a different color or feature. A blue arrow points from the number '2' to the number '5'. A blue diagonal line is drawn across the drawings. At the bottom, there is a table with three columns: 'Very little', 'OK', and 'Excellent'. The table contains three rows of 'X' marks, indicating a rating for each drawing.

Fuente: Fotografía de la autora.



Fuente: Fotografía de la autora.

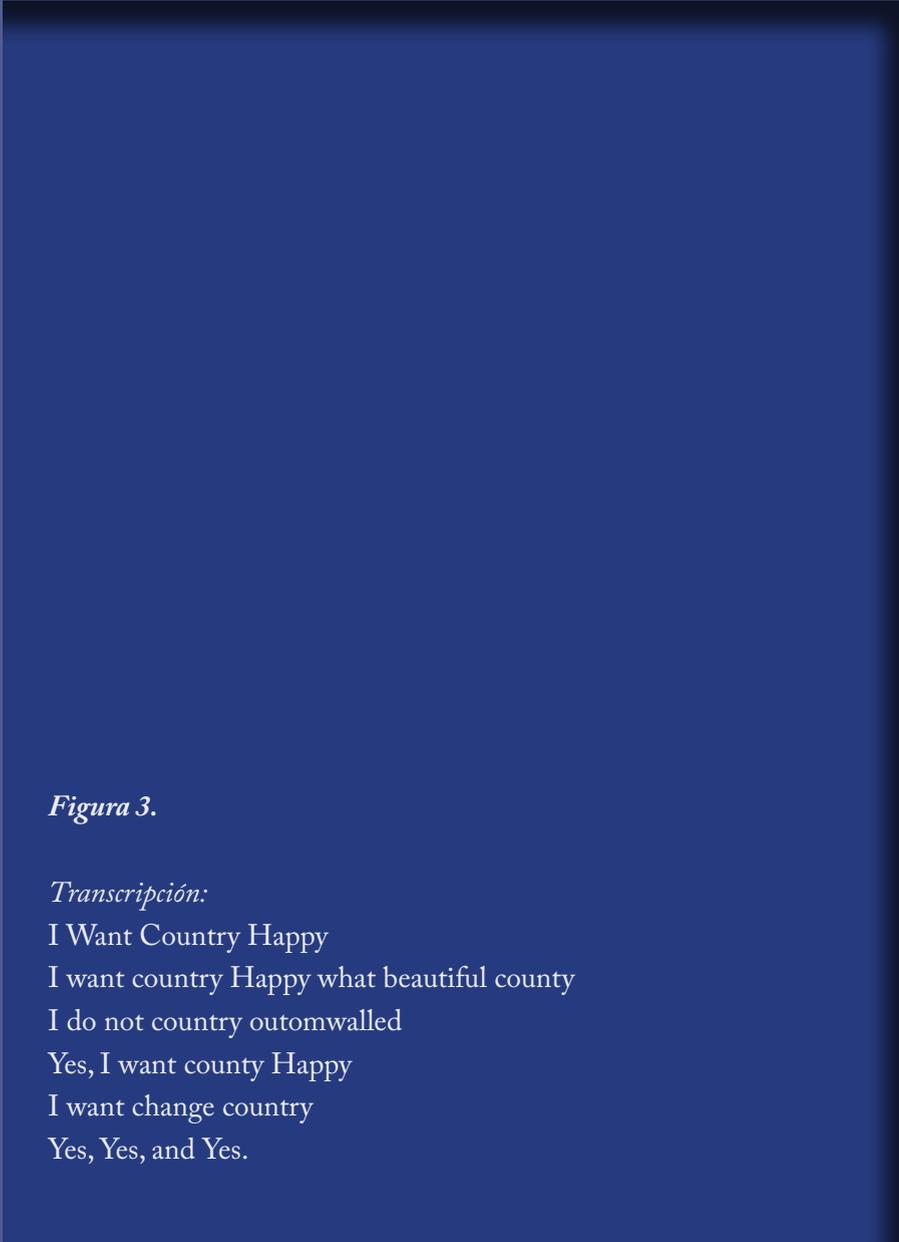


Figura 3.

Transcripción:

I Want Country Happy

I want country Happy what beautiful county

I do not country outomwalled

Yes, I want county Happy

I want change country

Yes, Yes, and Yes.

Lo que es común en estos 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.

Como docente cometí el error de certificar y descertificar ciertos trabajos, sin considerar el proceso de los borradores o de las versiones de la escritura. 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.

Ahora, si de lo que se ha venido hablando es de textos auténticos, estos tres no lo eran: 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. Cassany (1990) explica los cuatro enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, para reconocer allí los procesos que están involucrados en cualquier ejercicio de escritura, algunos de los cuales no se tuvieron en cuenta para valorar los textos del ejercicio arriba descrito:

- 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, que 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; es la evaluación asociada con la corrección de estilo.
 - 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.

El texto instructivo

En la preocupación por conseguir textos auténticos (además de canciones) y por promover ejercicios de escritura, se reinició el trabajo en el año 2011 con la idea de implementar la pedagogía por proyectos y aprender a escribir textos instructivos y narrativos; el propósito era dar respuesta a la siguiente 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 porque usa la enumeración. La enumeración está inmersa en los textos instruccionales al marcar los pasos que se deben seguir para hacer, cuidar u organizar algo.

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. 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... convergen en el momento de leer un texto.

Se plantea entonces un proyecto en torno a las recetas, presentando a los estudiantes dos alternativas: 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 de postres, se optó por el último. Luego de planear la publicación del libro de recetas en inglés (fase I), los estudiantes propusieron el título del recetario “Palate pleasure”/“El placer del paladar” (fase II) para luego redactar las recetas elegidas –aunque primero en español- (fase III) y leerlas después con el propósito de reconstruir su macroestructura (fase IV).

Como parte de ese ejercicio se leyó el texto “Main Dishes”, logrando que la mayoría de estudiantes identificara el “true cognate instructions”.

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 favourite sauce or vegetables
- Soups
- Add the pasta 10 to 13 minutes before the soup is ready

(tomado de un paquete de pastas Monticello)

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.

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 y las 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 preguntó “¿los pasos?”, y yo volví a preguntar ¿qué más? mientras otros deliberaban: ¿las letras?, ¿las palabras? Al mostrarles hilera por hilera la caja en que se encontraba la receta, otra estudiante anotó: “los pasos están enumerados”; se les aclara entonces que era necesario enumerar para reconocer cuál paso iba primero y se les explica además que si las recetas no llevan enumeración, guiones o letras para indicar el orden de los pasos, era preciso hacer uso de conectores de orden (*first, then, after*).

En la fase V los estudiantes estaban organizados por grupos para establecer las normas de convivencia y de trabajo desde donde evaluarían a sus compañeros. En este ejercicio también se requirió la traducción de algunas reglas para clasificarlas 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”); la intención era familiarizarlos con este tipo de texto ya que las normas son también un texto instruccional. Por otra parte, los

estudiantes adelantaron ejercicios para identificar los momentos de una receta y asignarle un orden lógico. De hecho, sólo un grupo logró hacer el trabajo completo aunque fue de manera intuitiva; se trató de un producto de la casualidad. Los demás dijeron que se habían confundido, otros que no conocían todo el vocabulario. 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? En la VI fase los estudiantes escribieron el borrador de una receta. La siguiente es la receta del Grupo de Floreidy:



Figura 4. Ingredients & Preparation
Fuente: Fotografía de la autora



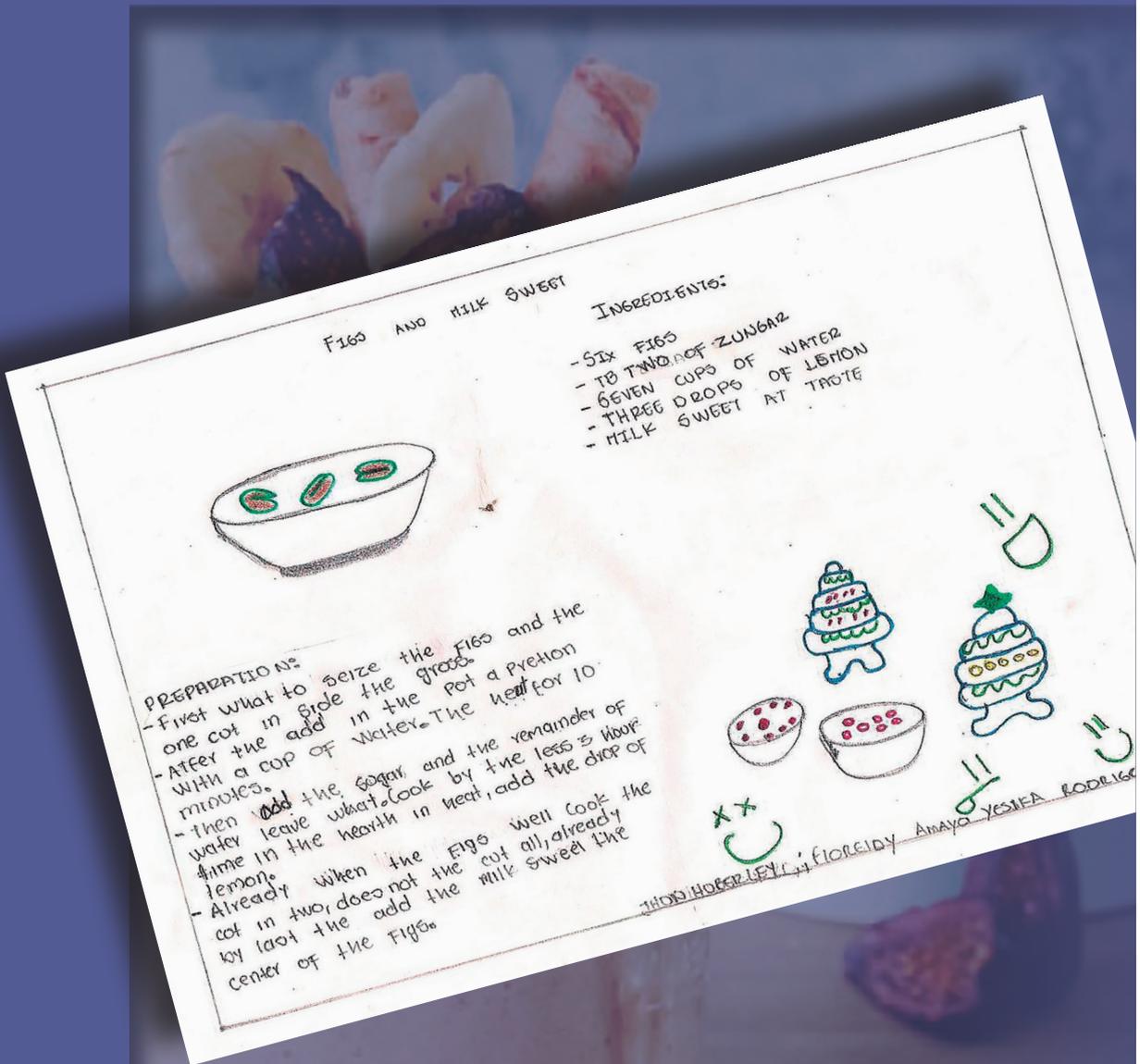


Figura 5. Reseta FIGS AND MILK SWEETS

Fuente: Fotografía de la autora

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 en inglés combinando unidades del inglés con el lenguaje propio. Algún experto diría que son *monstruosities*, pero se trata del abanico de posibilidades que se abre para continuar con el desarrollo de la escritura en lengua extranjera. A pesar de que manejan cierto vocabulario, olvidan algunas acciones sencillas como “agregar” (*add*) o se confunde *heat* con fuego; sin embargo, en su última versión se pueden observar los avances a los que llegó, empezando porque se colocó el título:

FIGS AND MILK SWEET

INGREDIENTS:

- SIX FIGS
- TB TWO OF ZUNGAR
- SEVEN CUPS OF WATER
- THREE DROPS OF LEMON
- MILK SWEET AT TASTE

PREPARATION:

- First what to seize the figs and the one cut in side the gross.
- After the add in the pot a pretion with a cup of water. The heat for 10 minutes.
- Then odd the sugar and the remainder of water leave what. Cook by the less 5 hour time in the hearth in head, add the drop of lemon.
- Already when the figs well cook the cot in two, does not the cut all, already by last the add the milk sweet the center of the figs.



Los estudiantes tuvieron en cuenta las medidas y los conectores de orden como lo habían hecho en su versión previa. Además es notorio el avance en el manejo de vocabulario, implementando el que se había visto en clase. En la fase VII los estudiantes corrigieron los trabajos de sus compañeros de manera respetuosa pero no lo hicieron de manera objetiva porque la matriz era canónica, focalizando el ejercicio 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 correcto
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 evalúan
 Sabala - Felipe-Leonel
 evaluamos Condensed Milk Custard

Figura 6. Corrección entre pares
 Traducción:
 (COMMENTS)
 Tiene los ingredientes pero no en el orden correcto

Fuente: Fotografía de la autora.

Al recibir las correcciones de los estudiantes se hizo una aclaración general respecto al uso del plural, los títulos y la organización general del texto. Se corroboraron las correcciones y se solicitó traer las versiones finales para la fase V en la que llevaron modelos de recetarios que les permitiera observar cómo estaban elaborados y luego crear el propio. Se observaron dos. Se prestó atención tanto al título como a las imágenes y se pensó en hacer la portada de sus propios recetarios. Los niños propusieron varias (cuatro en total) pero se definieron por la de un hombre gordo con varios postres a su alrededor. El título ya había sido establecido en español, ahora debían decidir cómo hacerlo en inglés, para lo cual se recurrió a las sugerencias que hice como profesora. Fue la primera vez que trabajé con recetas de esta manera. 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 el vocabulario y comprendieran el texto.

El texto narrativo

De igual forma se trabajó con la secuencia narrativa a partir de un texto audiovisual. Si bien se han leído textos cortos en clase, leer y escribir narraciones conlleva estrategias distintas. Para realizar este ejercicio se tomó el film “El secreto de la calabaza mágica”. 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

pero al año siguiente volvieron a verla y la aprovecharon mucho más.

En primera instancia, 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 y se les invitó a que hicieran un ejercicio de reconocimiento en el diccionario:

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

Cuadro 1. Lista de palabras de reconocimiento en el Diccionario

Con ayuda del diccionario buscaron el pasado del verbo y el significado de las palabras que no conocían. Luego buscaron la forma de representarlas en mímica, después se dividió el grupo en dos y se realizó un concurso para ver quién identificaba mejor la mímica del opuesto. Después se organizaron en parejas, se les entregó el material y se inició la pre-lectura. Éste es el texto:



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.

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

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

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.



Figura 7. Texto la lechera usado para el ejercicio
Tomado del texto Teenagers 11, Editorial Norma, 2005.

Primero se les pidió que observaran el dibujo con el fin de identificar la historia. Una estudiante dijo que era “La lechera”. Les pedí que observaran el título y me dijeran en qué parte decía “La lechera”. Un estudiante 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 contribuye en el proceso y se descubre que la capacidad de percepción de algunos estudiantes es más aguda que en otros. Se hizo la 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 les permitió identificar de inmediato la idea introductoria, salvo dos grupos que hicieron el ejercicio de manera intuitiva mientras, el resto copió el orden. Esta actitud hace pensar que la evaluación para ellos es todavía de certificación y des-certificación. Cuando el ejercicio se inició la idea era que intentaran leer para poder organizar el texto lo mejor posible; sin embargo, todos lo hicieron con afán, para salir de la clase rápido.

Al devolverles la hoja se les indicó 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: quienes utilizaron su intuición validaron el vocabulario conocido, los conectores, el 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 proceder solo para 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:

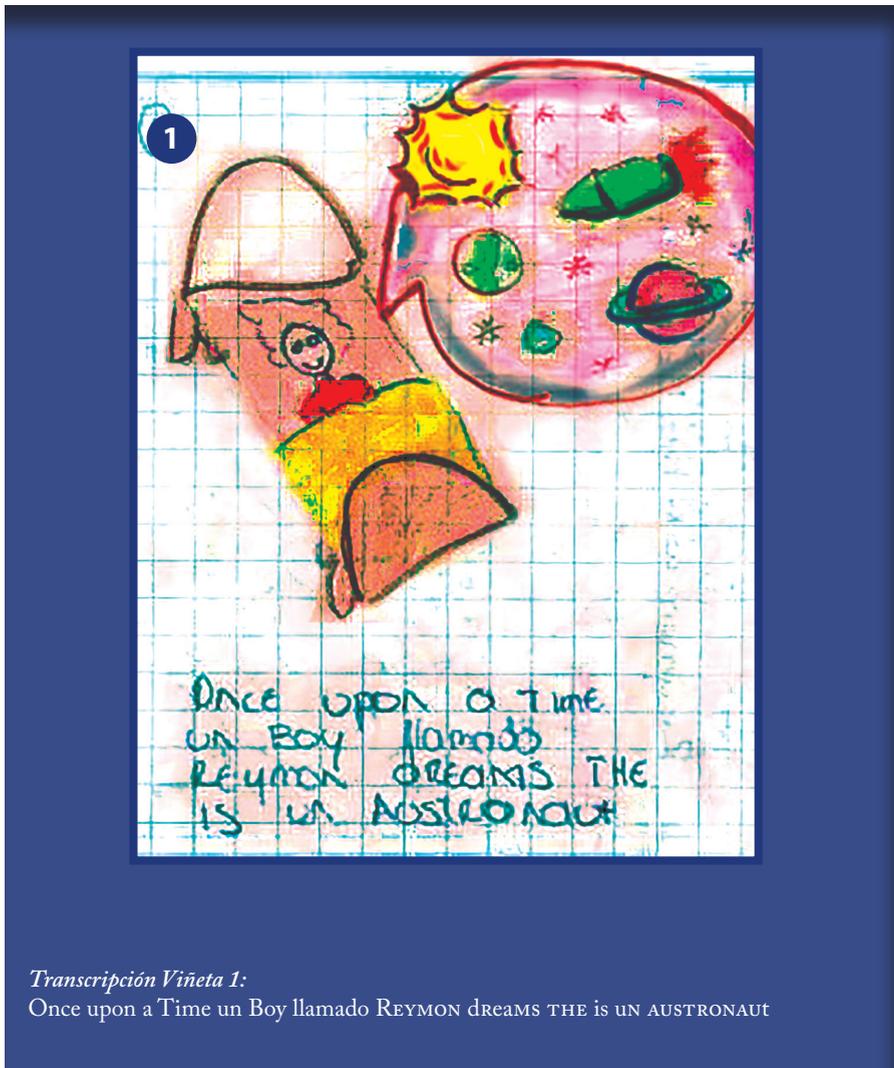
1	Antes del proceso	Macroproposición narrativa 1	Situación inicial
2	m2= comenzar	Macroproposición narrativa 2 (proceso)	Complicación (o disparador 1)
3	m3= continuar	Macroproposición narrativa 3 (proceso)	Acciones
4	m4= terminar	Macroproposición narrativa 4 (proceso)	Resolución (o disparador 2)
5	Después del proceso	Macroproposición narrativa 5	Situación final
6	Después del proceso	Macroproposición narrativa 6	Evaluación o moraleja
<p><i>Cuadro 2. Secuencia narrativa</i> <i>Fuente: Presentación Ana Atorresi</i></p>			

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 le explica cuál ha sido su lección.

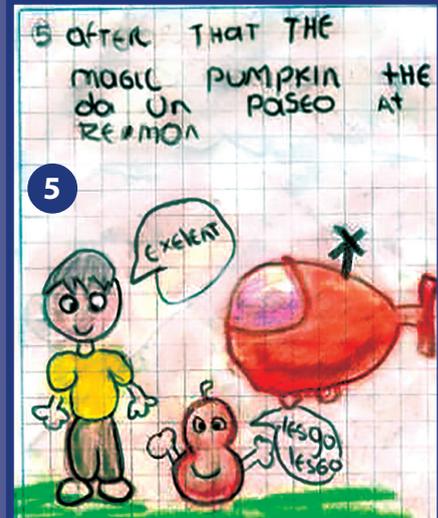
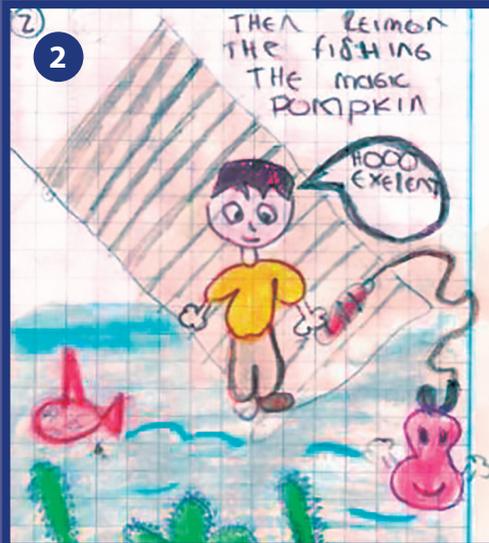
Cuadro 3. Desarrollo de la tabla en clase
Fuente: apuntes de la autora

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:



Transcripción Viñeta 1:

Once upon a Time un Boy llamado REYMON dreams THE is UN ASTRONAUT



Viñeta 2.
THEN REIMON THE FISHING THE MAGIC PUMPKIN

Viñeta 3:
Soon reimon BE AT THE magic pum-
pkin THE pide QUE THE llenara THE
valde day FISCH

Viñeta 4:
day once REIMON BE AT make magic
AT THE PUMPKIN THE DICE QUE
IHUNGER HAVE!

Viñeta 5
after THAT THE magic PUMPKIN THE
DA un paseo AT REIMON

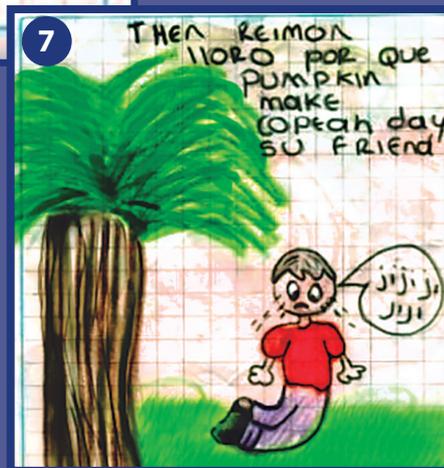


Viñeta 6.

THE net day THE PUMPKIN
alluda AT REIMON AT make THE
clalvation

Viñeta 7.

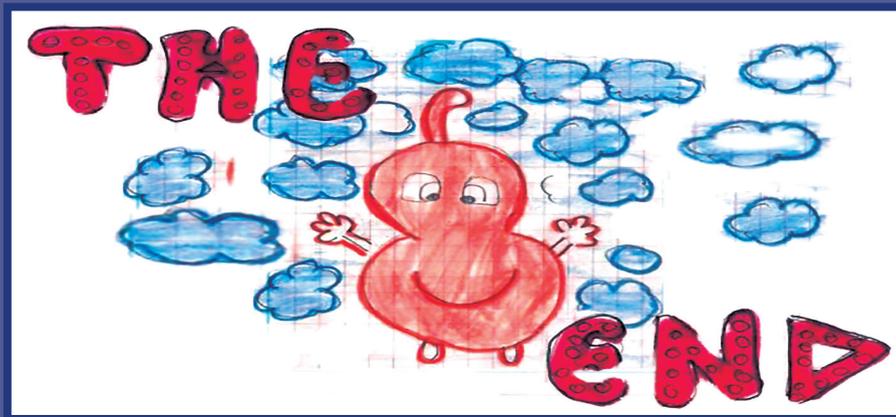
THEN REIMON LLORA POR QUE
PUMPKIN make COPEah day su
FRIEND





Viñeta 8.

day once THE PUMPKIN se BOMBIERIE LA MOUSTER



Vigneta 9.
THEN REIMON TIRO AT THE PUMPKIN THE LOLSO

Vigneta 10:
THE ASTER day REIMON TO GO IN THE CONCOURSE day swimming

Vigneta 11:
THE END

El trabajo de la estudiante que aparece arriba es interesante porque ella hace caso omiso a la interferencia de su lengua materna al escribir, cuando no ve ningún problema en usarla, y no consigue expresar lo que quiere en el idioma extranjero. Empieza incluso con la expresión introductoria *Once upon a time...* que se explicó en el texto de “La Lechera” y las historias infantiles, como está en el ejemplo. Específicamente, el cuadro tres muestra esa percepción de la lengua cuando escribe “Soon Reymon be at the magic pumpkin the pide que the llenara the valde day fisch”. Ella no hace el ejercicio de Sahrck; sin embargo trata de usar lo que vio en clase respecto al conector “Soon”. Intuye que el artículo “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 muestra una secuencia lógica en la que trata de aplicar los conectores para darle ilación a su historia aunque haya omitido el título (lo que se recalcó tuvieron en cuenta). Su propósito de comunicar a través del dibujo y el color es notorio.

En general, se observó que los niños inventan o siguen sus propias intuiciones gramaticales, o se aferran a las que conocen en su propia lengua; es lo que sucede con el plural del artículo determinado *the* en *Raymos discuss with the classmates*; quien lo usa ya es capaz de preguntar en inglés con absoluta naturalidad “Teacher, what is the meaning of...?; también ocurre cuando alguien pregunta la fecha en inglés: “Teacher, what day is it today?”. Los estudiantes que vienen del sector rural se esfuerzan mucho, pero hubo un caso donde era evidente la capacidad para

relacionar y recordar el vocabulario que se trabajaba en clase: se trataba de otro “estudiante rápido” e interesado en aprender inglés.

Por otra parte los niños intuyen significados con mayor facilidad cuando se les presenta un género discursivo conocido. Y aunque se les dificulta escribir, la lengua extranjera no se convierte en una barrera para comunicar cuando los géneros discursivos se dan en un contexto social, siendo la escuela 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 deben seguir muchas en la escuela: 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, por tanto la escuela, el aula de clase y la propia clase de inglés son contextos de uso donde el estudiante produce textos en contexto para acercarse a esa segunda lengua.

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 gramaticalistas es complejo; por ello, el ejercicio de investigación no sólo alude a cómo aprenden los estudiantes sino a cómo desaprendemos y reconstruimos los docentes nuestras prácticas: allí está el constante reto.

Conclusiones

Podría afirmarse que el tener en cuenta las fases de aprendizaje según Ausubel (1986) (*aprendizaje, retención y reproducción*) durante el presente proceso, los estudiantes logran:

- seleccionar la información que les pareció pertinente;
- formar sus propias reglas gramaticales o, especialmente en el caso de las recetas, aprender los significados.

Sin embargo, la fuerza de di-sociabilidad no disminuyó mucho, lo que se observó en la etapa de la reproducción. Lo importante aquí es que se atrevieron a usar la segunda lengua sin miedo al equívoco. Incluso, estudiantes que tienen tendencia a ser rápidos³ mostraron resultados mejores al resto del grupo debido a su capacidad de percepción y de aprehensión, porque superan a la de sus pares. Curiosamente estos niños a la hora de presentar sus trabajos escritos no son tan “responsables”, pero bajo la presión de la “calificación” entregan producciones muy buenas, reveladoras de lo que han aprendido. Esto se observó especialmente en la receta. Los estudiantes

³ En el sentido dado por Ausubel cuando afirma que “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” (1986, p. 134).

lograron en general identificar los géneros discursivos trabajados porque recurrieron a sus conocimientos previos e intuyeron significados de conceptos partiendo de la situación presentada, con base en lo conocido; esto, gracias a que estaban ubicados en un contexto señalado.

De lo anterior se podría afirmar que es necesario crear contextos de aprendizaje a partir de lo que el docente sabe que el estudiante conoce. 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); así se crea ese vínculo de lo conocido por los estudiantes con lo que se va a aprender para posibilitar un ambiente de clase sano y de solidaridad que permita participar de manera activa, incluso al más tímido. 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 reto. Lo ideal sería que un docente con formación en inglés asumiera la asignatura, pero en vista de la necesidad, la mejor alternativa es asumir el rol de guías y de apoyo a quienes no han tenido la formación específica. Muchos de nuestros maestros de primaria tienen la voluntad de hacer lo mejor, pero las herramientas son insuficientes. Necesitan una voz de aliento, un bastón de soporte mientras logran sostenerse solos en

tanto los guía en la dura tarea de orientar el aprendizaje de una lengua que les es extraña no sólo a niños que, las más de las veces, jamás la han escuchado, sino a los docentes que incluso odian la asignatura.

En conclusión, cada vez que hay “capacitación” todos los docentes esperamos que nos den la receta mágica, que nos digan qué hacer de manera pormenorizada para alcanzar metas de aprendizaje, pero no sería lo más relevante al no corresponder a las necesidades propias del medio. La sensibilización frente a nuestros propios retos encuentra eco es 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 revisar con urgencia el trabajo que ha realizado hasta ahora para evaluarlo y analizar los resultados obtenidos. Por otro lado, debe comprender que la misma espacialidad 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 y de los padres de familia.

Bibliografía

- Abril Villalba, M. (2007) La escritura en las aulas de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. *Revista Textos*, No. 45, Abril - Mayo- Junio.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan. Traducción de Ana Atorresi.
- Agar, M. (s.f.). Hacia un lenguaje etnográfico. *El surgimiento de la antropología postmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ausubel, D. (1986). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México: Editorial Trillas. Reimpresión 2006.
- Bajtín, M. (2003). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2003). *El placer del texto*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1971). *El susurro de lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- _____ (1973). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Carlino, F. (2008). ¿Sólo se escribe para enseñar a escribir? Herramientas para escribir en las clases de lenguas extranjeras. *Revista Textos*, N° 49, Julio – Agosto - Septiembre.
- Castro, M. (2002). *The magic world of storytelling: some points for reflections*. Revista PROFILE, No.3. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Cross, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Madrid: Editorial Catedral.
- Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Bogotá: Red/Lenguaje.
- Lombana, C.E. (2003) Some Issues for the teaching of writing. *Revista PROFILE*, No. 4, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Mainguenu, D. (1990). *Elementos de lingüística para el texto literario*. París: Bordas.
- Mc Laughlin, By. (2006). Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Revista Textos*, No 41, Enero - Febrero - Marzo.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1999). *Lineamientos curriculares en idiomas extranjeros*. Bogotá: MEN.
- _____ (2007). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá: MEN
- Instituto Cervantes para la Traducción en Español. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Material impreso).

Consultar la worldwide web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Milian, M. y Camps, A. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. *La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Homosapiens Ediciones. Editorial Amsterdam University Press.
- Olson, D. (1989). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Editorial GEDISA.
- Orealc/unesco-llece (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Perkins, D. (2009). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, U. y Tusón, A. (2006). Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida. *Revista Textos*, No. 42, Abril – Mayo - Junio.
- Ruiz, N. C. (2003). Kidwatching and the development of children as writers. *Revista PROFILE*, No. 3. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Stone W., M. (2008). La importancia de la comprensión. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Madrid: Ediciones Fausto. Traducción del original en ruso por María Margarita Rotger. <http://psikolibro.blogspot.com>



El N.º 19 de los *Cuadernos del Seminario en Educación* es una publicación del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia y de la Secretaría de Educación del Departamento del Guaviare. El texto principal se armó con caracteres de la familia Caslon; los títulos y subtítulos con caracteres Myriad. La impresión, encuadernación y acabados se terminaron en Bogotá D. C., en junio de 2019, en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

