

EL PROYECTO DE AULA UNA ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE DEL
INGLES COMO SEGUNDA LENGUA EN EL ENGLISH SUPPORT CENTRE DEL
COLOMBO HEBREO

EDITH JOANNA RICO HERNÁNDEZ

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ

2009

EL PROYECTO DE AULA UNA ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE DEL
INGLES COMO SEGUNDA LENGUA EN EL ENGLISH SUPPORT CENTRE DEL
COLOMBO HEBREO

EDITH JOANNA RICO HERNÁNDEZ

ASESOR:

FANNY BLANDON

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ

2009

DESCRIPTORES

LENGUA EXTRANJERA, SEGUNDA LENGUA, LENGUA MATERNA, APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS, TRABAJO POR PROYECTOS, DIDÁCTICA, INTERACCIÓN.

RESUMEN

Este trabajo se enmarca dentro de la investigación-acción a través del desarrollo de una propuesta didáctica, el proyecto de aula, para el English Support Centre (ESC) del Colegio Colombo Hebreo (CCH) de la ciudad de Bogotá. El objetivo de esta investigación fue promover el uso del inglés en los estudiantes de primaria que asisten al ESC del colegio, algunos de ellos provenientes de Israel llegan al colegio con un nivel muy bajo de lengua. La intervención desarrollada fue de corte constructivista, situada en la pedagogía por proyectos, como un trabajo que parte de los intereses de los niños. Durante el desarrollo del proyecto de aula el inglés fue utilizado con un propósito real de comunicación y brindó herramientas tanto al docente como a los estudiantes para avanzar en el proceso de la escritura, lectura y la comunicación oral, al volverla parte importante del proceso de aprendizaje en el aula y contextualizarla. La propuesta tuvo como elementos principales: la concertación de rutinas de lectura, espacios de escritura espontánea, y la pregunta como medio de reflexión.

ABSTRACT

This action research developed a didactic proposal, the classroom project, for the English Support centre (ESC) of the Colombo Hebrew School (CCH) located in Bogotá. The main intention of this classroom project was to promote the use of the English language through the ESC. This is due to the fact that some children originally from Israel arrive to the school with a low understanding of the English language. The tools and methods developed were of constructive edge, framed in pedagogy through projects rooted in the children's own interests. During the development of the classroom project, English language was genuinely used as communication tool and became of core importance. Moreover, when contextualized, it provided not only the students, but also the teachers, with tools to improve writing, reading and verbal communication. The project's main elements were: reading routinely, writing spontaneously and questioning as a reflection tool.

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

Bogotá, noviembre de 2008

Agradecimientos

Gracias a mi asesora por su apoyo incondicional,

Gracias a mis padres por su respaldo moral, económico y por el amor que siempre me han brindado,

Gracias a mis hermanas y a mi hermano por hacerme sentir feliz,

Gracias a mi esposo por su comprensión, tiempo y consejos,

Gracias a todos los empleados de Cooratiendas por su trabajo y fidelidad que hizo posible lograr este sueño.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1. RUTA METODOLÓGICA	1
1.1. La investigación-acción en la educación	1
1.2. Modelo de investigación adoptado	3
1.2.1. Algunas características de este proceso de investigación	7
1.3. CONTEXTO	7
1.3.1. Antecedentes históricos del Colegio Colombo Hebreo	9
1.3.2. Planeación estratégica del área de inglés en el Colegio Colombo Hebreo	9
1.3.3. Misión y visión del Colegio Colombo Hebreo	10
1.4. Población	11
2. RESULTADOS DE LOS DOS PRIMEROS PASOS SUGERIDOS EN EL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE JOHN ELLIOT	14
2.1. Identificación y aclaración de la Idea General	14
2.2. Reconocimiento	16
2.2.1. Naturaleza de la situación problemática	16
2.3. El interrogante	18
2.4. Justificación	18
2.5. Objetivos	22
2.5.1. Objetivo general	22
2.5.2 objetivos específicos	22
2.6. Estado de la cuestión	23
3. MARCO TEÓRICO	26
3.1. Teoría funcional del lenguaje de Halliday y teoría de Vygotsky	27
3.2. Lengua materna o L1, segunda lengua o L2 y lengua extranjera	30
3.2.1. Aprendizaje y adquisición de una L2 y lengua extranjera	31
3.3. La didáctica	32
3.4. La interacción en el aula de segunda lengua	35
3.5. Trabajo por proyectos de aula	38
3.5.1. Generalidades de los proyectos de aula	42
3.5.2. Cómo se organiza un proyecto de aula	42
3.5.3. Trabajo por proyectos con niños	50
3.6. Características generales de los niños entre los 6 y 13 años de edad	51
4. PLAN DE ACCIÓN E IMPLEMENTACIÓN	55
4.1. Revisión de la idea general	55
4.2 Negociaciones	56
4.3. Recursos	56

4.4. Marco Ético	56
4.5. Perfil de los estudiantes	57
4.6. DESARROLLO DE LAS ETAPAS DE ACCIÓN	60
4.6.1. Objetivos proyecto de aula: "Making a film"	61
	62
4.6.1.2. Guía teórica del proyecto de aula	
4.6.2. La historieta o el cómic	62
4.6.2.1. El montaje de la historieta	64
4.7. La historieta en el aula	79
4.8. La realización de un video	82
4.9. Actividades didácticas para el desarrollo del proyecto de aula en el ESC	85
4.9.1. Implementación de las actividades y análisis de la práctica	89
5. ANÁLISIS	112
5.1. Categorías	114
5.2. La interacción	114
5.3. El trabajo cooperativo	115
5.4. Conocimiento previo	120
5.5. La oralidad	124
5.6. Corrección grupal	127
6. CONCLUSIONES	133
7. SUGERENCIAS	138
BILIOGRAFÍA	139
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado surge durante el proceso de práctica docente que llevé a cabo en el Colegio Colombo Hebreo, institución de carácter privado, con el propósito de reflexionar y reorientar los procesos de enseñanza del inglés en el English Support Centre. Esta aula de clase, que será llamada en esta investigación “ESC”, fue creada por la directora del área de inglés del colegio en el año 2007. Su objetivo es enseñar inglés a los nuevos estudiantes del colegio, ya que muchos de ellos tienen un nivel muy bajo, para luego ser integrados en las aulas de clase de inglés de primaria donde se exige un nivel de lengua más alto.

El objetivo central se relaciona con la elaboración de una propuesta pedagógica, el proyecto de aula, que oriente la enseñanza de una lengua extranjera en el contexto educativo. Como investigadora decidí realizar esta propuesta como resultado de las observaciones directas y de las anotaciones en el diario de clase que realicé durante el segundo semestre del año 2007 (tiempo en el cual me desempeñaba como practicante); además porque en la enseñanza de inglés a niños y niñas, es importante ser flexibles, pues cada uno de ellos tiene un ritmo diferente de trabajo, y el aprendizaje va sujeto a sus necesidades e intereses.

El Departamento de Inglés de la Institución dispuso que 4 estudiantes israelíes entre los 8 y 10 años continuaran el proceso de aprendizaje de inglés en el proyecto de aula que se desarrollaría en el primer semestre de 2008.

Este proyecto de aula fue implementado durante los meses de abril a junio del 2008. En este tiempo los estudiantes llevaron a cabo un trabajo de escritura de un comic y la realización de un video. El proceso de reflexión desarrollado tuvo como propósito principal identificar qué es lo que permite el aprendizaje de una L2 cuando se trabaja con proyectos de aula. Para ello fue necesario explorar las prácticas en el aula y así reconocer las posibles respuestas.

El diseño de investigación adoptado para este trabajo fue la investigación-acción, por ser el que responde más adecuadamente a las necesidades del proyecto de aula. La investigación-acción permite al profesor ser también investigador de su propia práctica. Por ello, llevé a cabo el diseño de un plan de acción con los estudiantes del ESC desde el cual se realizaron las etapas del modelo de John Elliott (1990) para esta investigación. Su capacidad de readecuación de procedimientos, situaciones y circunstancias que determinan el proceso mismo son aspectos de gran importancia para este tipo de trabajo de investigación.

Este trabajo adquiere importancia para la Licenciatura en Lenguas Modernas y para el Departamento de Inglés del colegio Colombo Hebreo porque busca mejorar tanto el nivel de inglés de sus estudiantes, como la experiencia educativa de los niños que llegan a este colegio, contribuyendo de esta forma a la solución de un problema concerniente a la metodología y pedagogía adecuada a un contexto y grupo particular. Así mismo, la pedagogía por proyectos podría ser implementada por nuevos practicantes de la universidad Javeriana o profesores en el ESC del colegio Colombo hebreo, con nuevos grupos de estudiantes y ser adaptada de acuerdo con las necesidades particulares que implique el contexto.

1. RUTA METODOLÓGICA

1.1. La investigación-Acción en la educación

Los orígenes de la investigación - acción se le atribuyen al psicólogo social Kurt Lewin en el año de 1947. Lewin, citado en Elliott (1994), es reconocido por descubrir las leyes generales que rigen la vida del salón de clase y por utilizar la investigación-acción como una forma de solucionar problemas sociales prácticos. Elliott (1994) restablece las características que Lewin le atribuye a la investigación-acción, describiéndola como una actividad llevada a cabo por grupos con el objetivo de resolver sus problemas teniendo en cuenta los valores humanos, además de ser una práctica social en la cual se reflexiona al mismo tiempo que se investiga.

El término investigación-acción igualmente ha sido utilizado para mejorar situaciones que afectan el buen desempeño de los estudiantes en la escuela tales como inconvenientes de tipo familiar, relaciones entre compañeros, y muchas veces, la concepción que tengan sobre alguna materia en especial.

La investigación-acción está enmarcada dentro de un enfoque de investigación holístico que incluye diversas actividades y procedimientos relacionados con la formulación de propuestas novedosas, la invención, la descripción y clasificación de actividades y acciones que permiten dar solución a problemas específicos, integrando diversas áreas del conocimiento.

La investigación en una segunda lengua se puede considerar dentro de una perspectiva sintética /holística, pues enfatiza la interdependencia de las partes del campo de estudio, afirman Seliger y Shohami (1989). Es decir, son identificadas las partes simples de un todo para un estudio más intensivo; luego dichas partes, ya estudiadas, van a formar parte de un cuadro coherente que abarca el todo.

Para Elliott (1990), el profesor que utiliza la investigación-acción en su quehacer cotidiano puede comprender de una manera más logística un problema en cuestión y llevará cabo una acción que se puede suspender temporalmente

hasta conseguir una comprensión profunda de este problema. Es también una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

El investigador debe tener un grado de ética tal, que debe ser capaz de interpretar de manera adecuada los resultados obtenidos a través de entrevistas, diarios escritos por el investigador y por los participantes, además de los relatos recopilados durante el tiempo de la acción, grabaciones magnetofónicas o estudios de casos.

Otra característica importante de la investigación-acción es el hecho de involucrar a los participantes en el estudio. Ellos aportan posibles soluciones a sus propios problemas y contribuyen con el mejoramiento de su proceso educativo (Elliot, 1994).

De forma concreta, la investigación-acción en la educación busca solucionar un problema real en el entorno educativo para así hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los agentes involucrados (estudiantes y maestros, principalmente). Se debe tener en cuenta que la idea general puede ser corregida o reformulada y que al igual que este paso, otros pueden ser susceptibles al cambio. Los procesos de análisis y de evaluación deben garantizar la veracidad y los ciclos pueden variar de acuerdo con el tipo de investigación.

1.2. Modelo de investigación-acción adoptado

Varios autores proponen diferentes modelos de investigación-acción, entre los que se encuentran el de Kemmis y Mac Taggart (1985), Nunan (1992), Cohen y Manion (1989), citados en Nunan (1992), y el de Kurt Lewin (1991), citado en Elliott (1994).

En esta investigación el modelo adoptado es propuesto por Kurt Lewin y revisado por Elliott (1990). Se presentan clara y detalladamente los pasos a seguir, contemplando una etapa muy valiosa dentro de un proceso investigativo, que no está contemplada en otros modelos; y es aquella que se refiere a la explicación de posibles fallas que se van presentando a medida que avanza el proceso. (Ver figura 1).

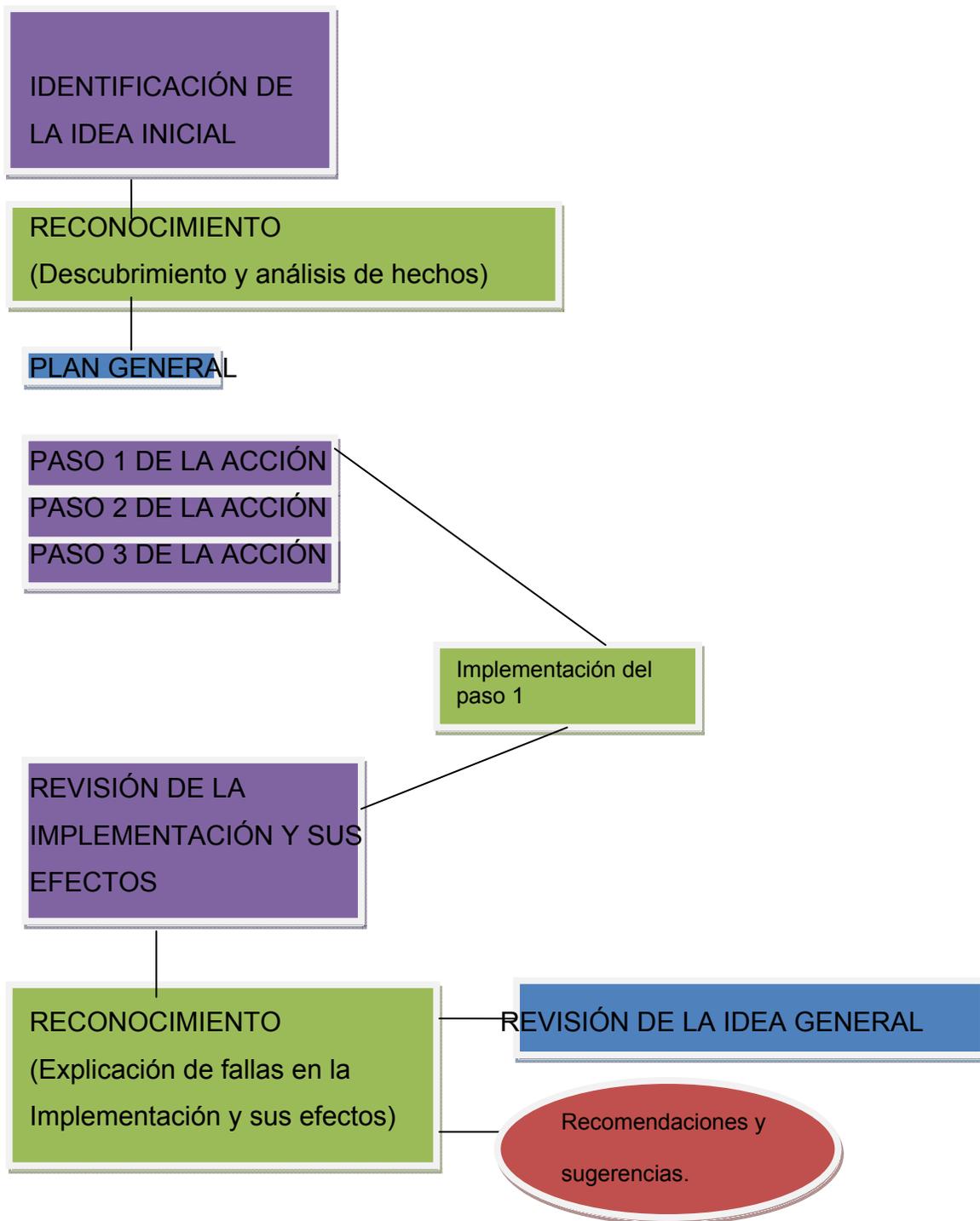


FIGURA 1: Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt Lewin. (Elliot, 1991).

En el modelo de Elliott (1990), primero se identifica y aclara la **idea general** y se elabora un enunciado que pone en relación la idea con la acción. Luego se hace el **reconocimiento** de dónde se describen y explican los hechos de la situación; a partir de este reconocimiento se plantean **la lluvia de ideas y las hipótesis**. Luego, se estructura el **plan general** el cual incluye un enunciado de la **idea general revisada**, un enunciado de los **aspectos que se intenta cambiar**, un enunciado de las **negociaciones** que se realizan para que la investigación tenga lugar, un enunciado de los **recursos** necesarios para llevar a cabo el estudio y un enunciado de las **etapas de acción** en donde se decide qué acciones se emprenderán. Finalmente se hace la **implementación**. El modelo de Elliott es flexible ya que la idea general es modificable.

Elliott en su guía práctica para la investigación acción (1990, p.96-104) menciona las técnicas más apropiadas para la obtención de información y pruebas. Para efectuar esta investigación, sólo se explicarán de forma breve las que se utilizaron en el proyecto. **El diario**, contiene las narraciones sobre las observaciones personales de los sentimientos, reacciones, reflexiones, corazonadas, explicaciones etc., que se dan en el aula. Estas narraciones deben transmitir la sensación de estar participando en los hechos que se den en el aula. En este diario del profesor están consignadas igualmente algunas preguntas informales realizadas a los estudiantes. **Grabaciones en video**, se utiliza para grabar clases en su totalidad o parcialmente. Es fácil que el profesor obtenga más beneficio de las grabaciones si las mira y después transcribe los episodios interesantes o importantes. Esto permite revisar hacia atrás y hacia adelante una misma situación de una manera más rápida y precisa. Aunque las transcripciones manuales llevan mucho tiempo, merece la pena el esfuerzo.

En esta investigación ambos instrumentos fueron mezclados durante el proceso. Diez clases fueron filmadas y seis fueron transcritas y las clases restantes fueron narradas en el diario.

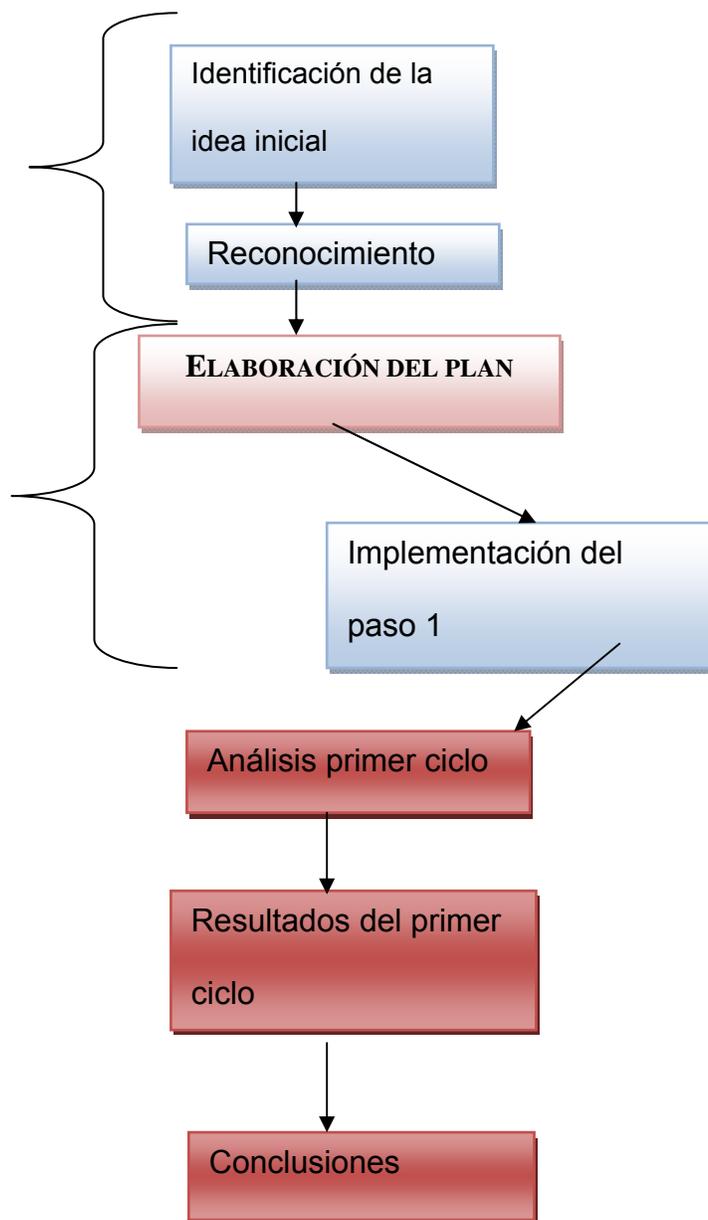
INSTRUMENTOS

Observación (diario)

Preguntas
informales

Observación

Grabación de clases y sus
transcripciones



1.2.1. Algunas características de este proceso de investigación

Esta investigación-acción se trabajó únicamente con un ciclo; es decir, se comenzó con la identificación de la idea general, luego el reconocimiento, después el plan general, el paso 1, 2 y 3 de la acción; la implementación de los pasos, la revisión de la implementación y sus efectos, el reconocimiento, la revisión de la idea general y, por último, el plan corregido.

Con los resultados que se obtuvieron a partir del primer ciclo de este trabajo investigativo se sugirieron acciones a ser realizadas en un futuro en el salón de clase de los estudiantes involucrados en la investigación como para otros cursos que trabajen la estrategia pedagógica del trabajo por proyectos.

En las siguientes secciones y capítulos se presentan los pasos sugeridos por el modelo adoptado, sus características generales, así como los resultados obtenidos en la aplicación de cada uno de ellos en esta experiencia investigativa.

1.3. CONTEXTO

El lugar donde se llevó a cabo la investigación-acción fue el Colegio Colombo Hebreo localizado en la calle 153 No.25-00, en la ciudad de Bogotá. Éste es un colegio privado y mixto, religioso y de calendario B, que imparte educación formal en los niveles de Pre-escolar, Primaria y Secundaria. Esta investigación surge a partir de las reflexiones y observaciones de clases que realicé en primaria durante mi labor como profesora asistente y las observaciones en la práctica en el Colegio Colombo Hebreo en el año 2007.

La parte práctica de cada asignatura se lleva a cabo de manera diferente. En cuanto a profesor asistente, y de acuerdo con el reglamento de la Universidad, éste debe colaborar, en lo posible, con tareas como preparación de actividades, materiales, revisión de tareas; entre otras. Asimismo, la observación juega un papel fundamental en el aprendizaje del practicante. Por otra parte, los deberes que se asumen para la práctica docente son más concretamente aquellos que tiene un docente: preparar sus clases, tener en cuenta los aspectos de manejo de

clase, las actividades, estrategias, relaciones con los alumnos, asignación de tareas, preparación de evaluaciones, en suma, llevar un buen proceso de enseñanza aprendizaje.

El colegio Colombo Hebreo es un colegio judío que posee un énfasis tanto en lo académico como en lo religioso. Acorde con los principios del colegio, todos los estudiantes tienen que ser aceptados sin importar eventuales dificultades de aprendizaje (hiperactividad, autismo). Debido a esto, es muy común que los profesores tengan que enfrentar procesos de enseñanza difíciles con algunos estudiantes que tienen algún tipo de problema de aprendizaje.

En el año (2007), el colegio creó el “ESC” para que los estudiantes con un desempeño bajo en la lengua extranjera, en este caso el Inglés, pudieran ser nivelados y llegar a ser integrados a los salones de clase, donde algunas materias son dictadas en esta lengua, como es el caso de las ciencias y la geometría.

Durante el año 2007, dicté clases a niños entre los 8 y 10 años que venían de Israel al CCH. Estos niños en su mayoría tenían un nivel cero en español y un nivel muy bajo en inglés y su lengua materna es el hebreo. En ese periodo, me surgió una preocupación relacionada con la inexistencia de un programa que guiara el trabajo dentro del aula. Además de no recibir ningún tipo de plan de área, percibí la falta de una unidad metodológica ya que no existía una programación conjunta de las clases entre los profesores. Al haber preguntado a los docentes por la herramienta que empleaban como guía para basar sus procesos de enseñanza en el ESC, pude constatar que no tenían ningún documento donde se sustentara cómo era y bajo qué condiciones se realizaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el ESC. Por lo tanto, se encontraban en un proceso de evolución y experimentación debido a que no contaban con un plan de aula establecido para este tipo de enseñanza. De ahí que el proceso de enseñanza de lenguas se veía reducido a lo que cada practicante realizara en sus clases, de acuerdo con las teorías o fundamentos que cada uno considerara pertinentes. Esto se puede constatar al revisar la planeación

estratégica del área de inglés del Colegio Colombo Hebreo la cual tiene dentro de sus objetivos estructurar el ESC, y continuar con la colaboración de los practicantes de la Universidad Javeriana para lograrlo.

1.3.1. Antecedentes históricos del Colegio Colombo Hebreo

En los años cuarenta, se empezó a construir el Centro Cultural Colombo Hebreo. Para 1970 el colegio tenía más de 500 alumnos; en 1977 se inició la campaña para adquirir fondos para la construcción del Coliseo Hatikva y tanto el coliseo como la sinagoga Beit Harry se estrenaron en 1982. Ya para esta época, el colegio empezó a figurar entre los mejores colegios del país, sobresaliendo siempre en las pruebas de Estado, festivales artísticos, olimpiadas y concursos académicos, competencias deportivas, y sus graduandos ingresaron siempre, como hoy, a las mejores universidades del país y del exterior.

El colegio siguió creciendo y el “pre-escolar” fue inaugurado en 1989. Y finalmente en 1998 celebraron la gran fiesta de medio siglo del colegio y también del Estado de Israel.

1.3.2. Planeación estratégica del área de inglés en el CCH

Entre los principios pedagógicos del colegio se destaca la búsqueda de una enseñanza eficaz en el área de inglés que abarque:

- Aplicar las diferentes estrategias metodológicas de aprendizaje.
- Hacer un seguimiento del nivel de los niños y del progreso en las diversas asignaturas.
- Disminuir al máximo o anular el uso del español en las clases de inglés en la comunicación alumno-docente y alumno-alumno.
- Intensificar el uso de apoyo visual y las teorías relativas a Total Physical Response en los cursos de niños más pequeños
- Educación por proyectos en Preescolar.

- Trabajo vocacional por proyecto de acuerdo al nivel de inglés de los estudiantes.
- Favorecer salidas pedagógicas e invitaciones de personajes al CCH.
- Utilizar herramientas virtuales para enriquecer el proceso educativo
- Estructuración y Seguimiento del English Support Center. (ESC)
- Continuar con el apoyo de la Universidad Javeriana para Asistencia y Práctica en el ESC.
- Reevaluar constantemente el proyecto de lo que es y lo que se quiere del ESC.
- Seguir organizando e inventariando el espacio y material donde funciona el ESC.
- Crear espacios de divulgación de los trabajos sobresalientes realizados por los alumnos.
- Definir espacios de divulgación de trabajos, que incluyan la asistencia de padres de familia y miembros de la comunidad educativa.
- Escoger los trabajos sobresalientes en el desarrollo de actividades que fortalezcan distintas habilidades, en todos los grados y niveles.

1.3.3. Misión y visión del Colegio Colombo Hebreo

Misión: El Colegio Colombo Hebreo está comprometido con la formación integral de niños y adolescentes, capaces de relacionarse con el mundo a través de valores éticos, vivencias judaicas y conocimientos científicos y humanistas.

Visión: El Colegio Colombo Hebreo se proyecta como una de las instituciones de más alta calidad a nivel nacional, que está en constante innovación, preparando a sus alumnos para ser líderes competentes en una sociedad globalizada, en el marco de la excelencia académica y ética, siempre bajo los valores de la formación y vivencias judaicas.

1.4. Población

Se trabaja en este proyecto de investigación-acción con cuatro niños israelíes en el ESC: dos niñas y dos niños. Este es un grupo de estudiantes con un promedio de nueve años de edad, de clase social alta y cuyos núcleos familiares están constituidos por madre, padre y hermanos. Los cuatro alumnos son judíos y llegaron a Colombia en el segundo semestre del año 2007. Estos estudiantes vienen al país por dos años, lo que quiere decir que regresarán a Israel en el segundo semestre del año 2009.

El grupo tiene diferentes niveles de lengua; un alumno (Estudiante 1) tiene un nivel superior en relación con sus compañeros. En motivo por el cual se presenta esta diferencia es que sus padres dominan el idioma y que él ve mucha televisión en inglés.

Otra característica de esta población es la afinidad musical, el gusto por las mismas materias, la cercanía en el lugar de vivienda y el gusto por el arte. En el momento de hacer trabajos en grupo, la tendencia es reunirse siempre en las mismas dos parejas, las niñas y los niños. Los alumnos siempre se mostraron más inclinados al trabajo en parejas, aunque algunas veces fue necesario el trabajo individual y el trabajo conjunto. El grupo en general se caracterizó por el compromiso de trabajo y los deseos de asistir a la clase proyecto de inglés, aunque en un caso especial la disciplina fue complicada ya que el alumno posee cierto nivel de hiperactividad. Los cuatro alumnos tienen más hermanos y hermanas en el colegio, en jardín y bachillerato.

Las siguientes características individuales fueron registradas en el diario de maestra que escribí durante el periodo de profesor asistente en el segundo semestre del 2007:

Estudiante 1: (8 años de edad) Cursa tercer grado de primaria. Su nivel de inglés es el mejor del grupo. Puede expresar fácilmente sus ideas oralmente en inglés. Sin embargo, hasta ahora está aprendiendo a escribir y leer el alfabeto

occidental. Es importante mencionar que este estudiante fue diagnosticado como hiperactivo. Como he podido observar en esta institución educativa, la hiperactividad es muy común en los niños y niñas. Este estudiante no toma ninguna medicina por ahora, pero sus padres lo están considerando. Como consecuencia de su hiperactividad, tiene serios problemas de atención, el hace todo lo contrario de lo que un profesor le pide, siempre está preguntando el por qué tiene que hacer tareas o leer y escribir. Casi siempre se está parando de su silla para hacer lo que él quiera, incluso molestar a sus compañeros de clase. Tristemente, la mayoría de sus compañeros de clase no lo soportan y tienden a excluirlo de los grupos. Como profesora creo que lo mejor en este caso es crear clases más dinámicas que lo puedan motivar, sin dejar a un lado la escritura y la lectura. El tiene el mejor nivel de inglés del curso, y fácilmente de muchos otros niños de grados superiores. Aunque no pueda leer o escribir todavía, puede entender casi cualquier diálogo en inglés de una película, noticiero, puede cantar, y puede expresarse en inglés con un acento casi nativo y un vocabulario muy amplio. El estudiante 1 aprendió inglés en Israel viendo el canal Cartoon network, también sus padres lo hablan muy bien. Espero que con esta gran habilidad pueda ayudar a sus otros tres compañeros en el proyecto y pueda transmitirles sus conocimientos por medio del trabajo grupal.

Estudiante 2: (8 años de edad) cursa tercer grado de primaria y es el que presenta mayor dificultad en cuando al aprendizaje del alfabeto occidental. Es muy difícil para él comenzar a escribir desde la parte izquierda de su cuaderno hacia la derecha. Sin embargo, es un estudiante muy obediente y con muchas ganas de aprender. Aunque no habla inglés o español, siempre encuentra la manera de expresar sus sentimientos y pensamientos. Está en el mismo salón de clase con estudiante 1, aunque ambos vienen de Israel y llegaron a Colombia y al colegio el mismo año, no son amigos ni tampoco se piden ayuda.

Estudiante 3: (9 años de edad) Cursa cuarto de primaria y al igual que los otros tres estudiantes lleva tres meses en Colombia y en el colegio. Sus padres

trabajan en el colegio, ellos trabajan en diferentes escuelas judías alrededor del mundo. Actualmente son profesores de hebreo en el colegio, no hablan español y muy poco inglés. El estudiante 3 ha tenido ciertos problemas para adaptarse en el colegio, en ocasiones llora en las clases del ESC por la frustración que siente por no poder comunicarse. Algunas veces llora tanto que es necesario llamar a algún profesor que hable hebreo para calmarlo. Este estudiante conocía el alfabeto occidental antes de llegar a Colombia y no presenta problemas serios en cuanto a la escritura. Sin embargo, su nivel de inglés es muy bajo. Le gusta mucho la gimnasia y siempre quiere estar en esa clase.

Estudiante 4: (9 años de edad) Cursa tercer grado. Su padre es colombiano y su madre de Israel. Es la única que llegó al colegio hablando algo de español, también puede leer y escribir. Como el resto del grupo de estudiantes esta aprendiendo español muy rápido. Es un estudiante obediente y responsable, le gusta el inglés y siempre participa en clase. En el ESC es muy activo y siempre ayuda a los profesores a traducir en hebreo ciertas instrucciones. Le gusta mucho el arte y la danza.

2. RESULTADOS DE LOS DOS PRIMEROS PASOS SUGERIDOS EN EL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE JOHN ELLIOT

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en los dos primeros pasos del modelo de Elliott (1990) aplicados a la investigación de la idea inicial. Se presentará la situación problemática que se evidenció en el ESC de la Institución como consecuencia de las observaciones que la investigadora realizó.

2.1. Identificación y aclaración de la Idea General

Karl Popper (citado en Elliott ,1994), afirma que al identificar un problema en su clase, el docente debe estar en la capacidad de reconocerlo y buscar una solución con la colaboración de todos sus alumnos; esto por el bien del aprendizaje y la convivencia entre ellos.

La Idea Inicial es definida por Elliott (1990) como la situación que deseamos cambiar o mejorar. Cuando definimos un tema de investigación debe ser tanto viable como interesante, surge un problema inicial, el cual debe tenerse en cuenta para que la investigación-acción se ocupe de ellos

Según Elliot (1990) En la investigación-acción se plantean los problemas iniciales teniendo en cuenta:

- 1 La observación por parte del profesor-investigador,
- 2 La conducta de los estudiantes en la clase,
- 3 La relación profesor - estudiante y viceversa,
- 4 La opinión que sobre el grupo en cuestión tenga un observador externo, que colabore con el procedimiento que se está llevando a cabo.

En el caso de esta investigación, la idea inicial surge a partir de las siguientes situaciones:

Al ser practicante de inglés en el ESC debía dirigir el buen desempeño de los niños, especialmente hacia la construcción de las estructuras gramaticales. Sin

embargo, cada día los alumnos del ESC tenían un profesor practicante diferente debido a restricciones del horario de estos mismos. Esto quiere decir que el trabajo se dividía, no había cohesión y que simplemente se enfatizaba de acuerdo con la planeación de cada docente. Creando una desorientación, falta de unidad metodológica y motivación en los alumnos.

Hablando con los estudiantes al finalizar las clases, pude constatar que los temas de los que hablaban y discutían tenían que ver con la televisión el arte y la música. El inconveniente que surgió era que no dominaban estos temas ni en español ni en inglés, y cuando se intentaba conversar con ellos sobre estos mismos temas en inglés, se sentían imposibilitados al hacerlo porque no tenían el conocimiento suficiente para expresar sus ideas en inglés.

Durante este tiempo, algunas de las **preguntas informales** (ANEXO A) que les formulé a los estudiantes fueron: “¿Te gusta el inglés?”, y ellos respondían que “si, pero difícil”. “¿What do you like,” y ellos trataban de responder en inglés, “Music, dance, Cartoon Network, eat”. “Do you want to have art or music lessons here in the ESC?” “Yes, arts”, y un alumno respondió “¿cómo dibujar o no entiendo?” “Yes we can do something different”, y los niños entusiasmados decían “yes, I want to music and dance”etc.

Fue a través de las clases en el ESC que me dí cuenta que estaban aburridos y desde la posición de docente no se veía ningún progreso positivo en el aprendizaje del inglés. Siempre preguntaban en español, ¿hoy tenemos tarea de quién?, ¿Cuándo tenemos clase contigo otra vez?, esto se debía a que cada clase era dictada por un practicante diferente y cada uno dejaba tareas a los niños. La mayoría de veces era difícil reunirse y discutir que se había trabajado, y aun más difícil era hacer una planeación conjunta para la enseñanza del inglés en el ESC.

Ahora bien, a partir del panorama anteriormente expuesto se pueden evidenciar problemas de diferente índole, sin embargo se subraya la importancia de llenar ese vacío de estrategia que facilite el proceso de enseñanza y

aprendizaje del inglés en esta población. De ahí que la propuesta de este trabajo sea la de implementar el trabajo por proyectos en el ESC.

En esta investigación se tuvo en cuenta la observación por parte de la profesora y las opiniones de los estudiantes sobre el tema relacionado con la problemática.

En el Reconocimiento se detalla lo que pasó exactamente.

2.2 Reconocimiento

Para Elliott (1990), el **reconocimiento** se puede subdividir en:

- ✓ La descripción de la naturaleza de la situación que se quiere mejorar o cambiar
- ✓ La explicación de los hechos importantes descritos.

El tiempo transcurrido en el desarrollo de este paso fue de aproximadamente dos (2) meses (Octubre y Noviembre) del año 2007.

2.2.1. Naturaleza de la situación problemática

Se mencionó anteriormente que la situación que se quería cambiar era aquella en la cual los estudiantes que asisten al ESC no contaban con una estrategia de enseñanza del inglés que se adecuara a sus necesidades particulares. A partir de las observaciones de clase, la anotación en el diario de clases y los criterios previamente mencionados, se presentaron los siguientes hechos problemáticos:

- Como hecho problemático principal encontré que las clases del ESC se enfocan en la enseñanza de la gramática y vocabulario, dejando a un lado aspectos de gran relevancia como la lectura y la escritura.
- No se ha considerado que el hecho de que los estudiantes que vienen de Israel crezcan en un contexto monolingüe no es necesariamente una desventaja o dificultad. Por lo contrario, la capacidad innata que tienen los niños para aprender lenguas es una ventaja sin importar el contexto.

- Las clases con los alumnos del ESC no se sustentan en una metodología unificada, estas se realizan a manera de práctica para ver qué resulta mejor. Por lo tanto no existe coherencia entre clases.
- Según las horas, intensidad horaria, los alumnos del ESC deberían tener un mejor nivel en inglés, pero estos aún no alcanzan un nivel básico.
- El "plan actual" es de carácter provisional y se enfoca principalmente en la instrucción de vocabulario y gramática.
- No se ha definido el tiempo en el cual el niño debe estar en el ESC y a qué nivel se debe llegar en cuanto al dominio de la lengua.

Anteriormente se expusieron las situaciones que dieron origen a la idea inicial, ahora se continúa con la naturaleza del problema, ésta se visualizó más ampliamente dialogando con los estudiantes.

En el transcurso del segundo semestre del año 2007, realicé un diario en el cual registré algunas actividades, actitudes y comentarios en general de los niños y niñas. Allí pude detectar la inconformidad, falta de motivación y sentido de desorientación de los alumnos del ESC. Aunque la comunicación entre los alumnos de Israel y los docentes era muy complicada, fue posible superarla gracias a la intervención realizada por el grupo de practicantes, ya que realizamos una propuesta para la asignatura práctica docente en la cual se buscó romper esa barrera de lenguaje. "The use of flash cards as a bridge of communication between de English teacher and the ESC student". Este fue el primer paso para mejorar el ambiente escolar de los alumnos del ESC. Algunas de las acciones llevadas a cabo fueron la creación de afiches en el aula donde la imagen expresaba una acción en inglés, en español y en hebreo; por ejemplo: "silence", "טקש", "silencio"; "rise up", "ודמעתי", "de pie"; "sit down", "ובשתי", "siéntense" etc. Igualmente se creó un fichero para el almacenamiento del nuevo vocabulario y las flashcards que se diseñaron también fueron puestas a la vista de los niños en el ESC. Ya una vez la comunicación mejoró decidí avanzar un paso más adelante y buscar la estrategia

pedagógica que se acoplara de mejor manera a las necesidades de los estudiantes. Fue así, como por sugerencia de la directora del área de inglés encontré que el trabajo por proyectos era una posibilidad. Por esta razón en la última semana de clase del año 2007, los alumnos del ESC visitaron diferentes clases de primaria donde exponían sus proyectos finales de diferentes asignaturas en inglés y al ver sus actitudes positivas y sus deseos de ser parte de los proyectos les sugerí la idea de llevar a cabo un proyecto de aula en el ESC en un periodo académico del año 2008, la cual fue aceptada con mucha motivación.

2.3. El interrogante

La falta de efectividad de las estrategias de enseñanza del inglés empleadas en el ESC del Colegio Colombo Hebreo evidencia un vacío de estrategia que se quiere cubrir con esta investigación. Se pretende por ello describir y explicar el trabajo por proyectos en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en el aula de clase. Además, la necesidad y expectativa del colegio por trabajar en proyectos de aula en las diferentes asignaturas, hizo surgir el siguiente interrogante de investigación:

¿Qué es lo que permitirá que a través de una propuesta de intervención didáctica como el proyecto de aula, se posibilite el avance en la construcción de conocimientos en el inglés en los niños y niñas del ESC del CCH?

2.4. Justificación

En primera instancia, esta investigación es importante porque soluciona el problema preciso de la falta de una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el ESC del Colegio Colombo Hebreo.

Esta investigación también se hace necesaria pues la experiencia de mantener a los estudiantes en el salón de clase comprometidos y motivados no es tarea fácil. Sin embargo, investigaciones realizadas en diferentes instituciones innovadoras dan evidencia de la existencia de prácticas que estimulan una mayor

participación de los estudiantes. Estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza tradicional para enfocarse en un trabajo más retador donde se integren las áreas, las habilidades básicas del lenguaje (habla, escucha, lectura y escritura), los intereses, el mundo real y el escolar. El aprendizaje por proyectos incorpora estos principios.

Utilizar el trabajo por proyectos como parte del currículo no es un concepto nuevo y los docentes lo incorporan con frecuencia a sus planes de clase. La enseñanza basada en proyectos es una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. Este concepto se vuelve aún más importante en la sociedad actual en la que los maestros trabajan con grupos de niños que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad. De esta manera, el trabajo por proyectos para la enseñanza del inglés en el ESC es una metodología que permite integrar las cuatro habilidades del lenguaje ya mencionadas, además de la investigación y exploración de nuevos temas con los conceptos que ya han adquirido anteriormente, ya sea en el colegio o a través de su propia interacción con el mundo real.

Cada vez es más frecuente que los maestros trabajen con niños que tienen un rango muy amplio de habilidades, que provienen de medios culturales y étnicos diversos y que en algunos casos están aprendiendo inglés como segunda lengua. Las instituciones educativas están buscando formas de atender las necesidades de estos estudiantes. El aprendizaje basado en proyectos ofrece posibilidades de introducir en el aula de clase, una extensa gama de oportunidades de aprendizaje; puede motivar estudiantes de diferentes orígenes socio culturales ya que los niños escogen temas que tengan relación con sus propias experiencias, e igualmente les permite utilizar estilos de aprendizaje relacionados con su estilo personal de aprender y su cultura (Katz & Chard, 1989, p. 6).

La enseñanza por proyectos hace que los niños participen en estudios de objetos cercanos que les interesan y que vale la pena conocer. En el ESC, el idioma se presenta por lo general a los niños como una serie de fórmulas

inconexas en lugar de un todo estructurado. Además, la memorización de reglas y datos se presenta como la única ruta hacia el dominio del tema. A la mayoría de los estudiantes se les enseña inglés por medio de clases magistrales, seguidas de interminables ejercicios. Muchos estudiantes experimentan frustración durante su aprendizaje porque pese a la gran cantidad de contacto con los mismos conceptos y múltiples ejercicios de práctica, no están seguros de haber entendido el concepto básico. Esto fue lo que observé durante el segundo semestre del año 2007, con el desempeño como docente practicante del ESC. Además de las observaciones, al finalizar el periodo de clases realicé unas preguntas informales a los niños que asistían al aula (Anexo A) y comprobé que su frustración se debía a la repetición de ejercicios de gramática y vocabulario.

Integrar todas las habilidades en un proyecto de aula, significa que el alumno se expresa oralmente o por medio de la palabra escrita. También escucha y pregunta, habla y opina, lo cual significa que la enseñanza de una lengua extranjera no se limita a fórmulas de gramática o enseñanza mera de vocabulario sin un contexto real. Se busca que el alumno además de comunicarse oralmente, produzca textos y escritos significativos. Para cualquier persona es de vital importancia el dominio de la escritura, ya que en nuestra vida social es utilizada en múltiples ocasiones. El niño debe hablar de lo que le interesa y dominar la escritura, pero lamentablemente el ESC no los fomenta. Por el contrario, en esta se limita la exploración del niño a ejercicios de copia y transcripción. Teniendo en cuenta estas concepciones es indudable que el problema no radica en la importancia que se le da a la palabra escrita, sino a las configuraciones didácticas que se utilizan para su enseñanza.

Este proyecto busca ubicar a los alumnos en situaciones de producción real de textos y frases orales, dejando a un lado un concepto descontextualizado y sin sentido de la enseñanza tradicional, para que se vea la palabra escrita y oral como objeto social y cultural que se utiliza ante todo como medio comunicativo, de conocimiento y organizador del pensamiento. Esta mirada beneficiará a

estudiantes y profesores ya que pueden encontrar placer al aprender y enseñar una segunda lengua.

La comunidad escolar, compuesta por docentes, estudiantes, padres de familia y directivas, recibirá los aportes de este trabajo. Para los agentes pedagógicos, los profesores, la importancia radica en el hecho de que el colegio contará con material de consulta extra, el cual les proporcionará ideas y pautas para la elaboración de un proyecto de aula que repercuta con alguna oportunidad de éxito en el aprendizaje del inglés. Igualmente, este trabajo es importante para que los maestros de esta institución vean como ventajas en el aprendizaje de una lengua extranjera el contexto, las experiencias de cada alumno, la edad y la capacidad intelectual.

A escala social, el trabajo por proyectos asegura un aprendizaje cooperativo entre sus participantes. Es decir, cuando los niños y niñas se reúnen a planear un proyecto, no solamente entran en juego los temas a debatir, sino que también se promueve una interacción entre ellos. En la medida en que logran ponerse de acuerdo sobre lo que se va a trabajar y cómo se va a hacer, se está logrando enseñar a los educandos que la sociedad democrática se mueve por la fuerza y acción de los grupos, y no por la disposición de una sola persona que pretenda hacer y organizar todo. Este proyecto favorece la dinámica de las clases y la posibilidad de manejar interacciones naturales en contextos específicos, tales como solucionar problemas, construir consensos, debates, proporcionar información y tomar decisiones. El trabajo por proyectos aporta beneficios al proceso llevado y al producto final de la investigación, el cual suele ser bastante útil para los estudiantes y para la sociedad escolar en general. A través de los proyectos, los niños aprenden a valorar su trabajo y a buscar siempre la mejor calidad en lo que hacen.

Los padres de familia verán el beneficio de este proyecto por medio de la percepción de cambios en la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa y hacia la asistencia de los alumnos al colegio.

En el ámbito metodológico existen beneficios del uso de la investigación-acción en la enseñanza del inglés como lengua extranjera ya que brinda herramientas para replantear procesos o estrategias en busca de la satisfacción y aprendizaje de los niños, cuando esto sea necesario.

Ahora, en cuanto a la enseñanza del inglés a niños y niñas, esta investigación es relevante porque orienta al educador acerca de la mejor manera para enseñarles esta lengua, sabiendo que deben existir ciertas características especiales dentro de la planeación y ejecución de sus clases. Según Brown (1994) los niños y niñas aprenden lo que realmente necesitan para comunicarse, y su aprendizaje no es tan estructurado como el de un adulto, sino que es más práctico y funcional. Aprenden a través de ejemplificaciones y de la experimentación con la lengua.

Por lo tanto, la realización de esta investigación contribuiría a formular algunas recomendaciones para mejorar la calidad educativa en la enseñanza del inglés en el ESC del Colegio Colombo Hebreo, ayudar a la institución educativa a planificar cualquier modificación sustentada en las necesidades de su propio contexto y finalmente a los futuros practicantes de la Universidad Javeriana que serán profesores en el ESC.

2.5. Objetivos

2.5.1. Objetivo General

Proponer un proyecto de aula en el English Support Centre del colegio Colombo Hebreo, con una mirada crítica y reflexiva.

2.5.2. Objetivos específicos

- Establecer los conceptos teóricos básicos que fundamenten el diseño de un proyecto de aula centrado en el aprendizaje de una segunda lengua.
- Diseñar y desarrollar un proyecto de aula en el ESC.
- Hacer seguimiento y evaluar los resultados del mismo.

- Realizar un análisis de las categorías que permitieron la construcción de procesos de aprendizaje de una segunda lengua.

2.6. Estado de la cuestión

Las siguientes son experiencias particularmente de interés para esta investigación, las cuales se constituyen en evidencia a favor de la efectividad del trabajo por proyectos en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

El primer proyecto por abordar es el de Sarah McNichol, Tilusa Ghelani y Claire Nankivell (2002) quienes llevaron a cabo un experimento basado en trabajo por proyectos con niños entre 11 y 12 años de edad en cuatro colegios en Inglaterra. Los alumnos pertenecían a culturas diferentes, y, por lo tanto, el inglés no era la lengua que utilizaban para comunicarse, sino que era aprendida como lengua extranjera en la escuela.

El experimento buscaba conocer la relación entre el aprendizaje del inglés en niños de diversas culturas y el aprendizaje basado en la utilización de variados recursos. El recurso más sobresaliente era la biblioteca escolar como el principal recurso a utilizar en las investigaciones que los niños realizan y el que prima dentro de esta experiencia. Se investigó principalmente la forma de investigación de los niños y el acceso que tenían a diversos recursos. Lo anterior se hizo a través de entrevistas a sus padres, entrevistas a los estudiantes, y a través de cuestionarios. En el experimento intervinieron el profesor y el bibliotecario.

La principal conclusión de esta experiencia fue básicamente que la biblioteca permitió a los niños desarrollar habilidades útiles para la vida adulta. El uso de la biblioteca escolar se incrementa al realizar trabajos por proyectos pues en éstos se requiere que el niño busque su propia información, de acuerdo con sus necesidades.

Otra de las conclusiones fue que el 45% de los estudiantes disfrutaron el uso de la biblioteca al consultar sobre sus proyectos y al experimentar ambientes

diferentes al salón de clase cuando aprendieron un nuevo concepto. Hubo estudiantes que carecían de recursos para realizar sus investigaciones, por esto la biblioteca debe estar equipada para que estos estudiantes puedan tener acceso a la información requerida. Además, la biblioteca necesita establecer lazos con otras entidades y centros de información como lo son las organizaciones religiosas, los museos y las bibliotecas públicas y privadas.

La estrecha relación entre la anterior experiencia y el trabajo de investigación que se describe a lo largo de este documento, demuestra que la utilización de recursos variados dentro del aprendizaje de una lengua extranjera es un factor bastante influyente en el desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños. Estos recursos son fácilmente utilizables cuando se trabaja por proyectos porque los niños necesitan variar las fuentes de información de acuerdo con el tema de investigación.

El segundo proyecto que escogí como antecedente fue el realizado por Nicoll Lorduy¹. Esta experiencia fue de gran utilidad para mi proyecto, ya que la investigadora adoptó el modelo de investigación – acción para realizar un proceso de negociación con la comunidad educativa de la institución en la que laboraba, con el fin de implementar el trabajo por proyectos para la enseñanza del inglés. En primer lugar, la edad de la población es similar. En segundo lugar, el contexto de aplicación es diferente ya que su proyecto no se desarrolla en un aula de clase exclusiva para la enseñanza del inglés. En tercer lugar, el énfasis de ambos proyectos varía ya que en el proyecto revisado se buscó enseñar únicamente nuevo vocabulario.

Sin embargo, fue importante para la investigación porque presenta un análisis completo y profundo del trabajo por proyectos. Además, muestra una gran variedad de experiencias colaborativas que brindan a los estudiantes

¹ LORDUY RIVERA, Nicoll. (2003), *El trabajo por proyectos como una estrategia para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera en niños entre 10 y 12 años*. [Trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Carrera de Lenguas modernas.

herramientas para un mundo repleto de organizaciones grupales que posteriormente tendrán que enfrentar, y que pueden ir aprendiendo desde niños.

Otro estudio relacionado con la utilidad del trabajo por proyectos lo llevó a cabo Lilian Katz (1999) con niños en edad preescolar. Ellos trabajaban por proyectos, no sólo en su lengua materna, sino también en la enseñanza de algunos conceptos en lengua extranjera. Los resultados arrojados a partir de esta experiencia fueron los siguientes: se sugiere el trabajo por proyectos para que el niño pueda expresar sus disposiciones intelectuales, para de esta manera, tratar temas que competen su vida diaria; además para que puedan aplicar sus habilidades académicas que apenas emergen, y generar productos de alta calidad. Sugiere un currículum que enfoque tres metas, a saber: el desarrollo socio-emocional, el desarrollo intelectual, y la adquisición de habilidades académicas que sean útiles y significativas para el niño.

Este estudio es pertinente a la investigación que se presenta a lo largo de este documento porque se demuestra que los estudiantes cuando trabajan por proyectos pueden emplear diverso vocabulario para expresar lo que ocurre en su vida diaria. Además, ellos adquieren habilidades académicas que se traducen en la posibilidad de aprender por fuera del salón de clases, teniendo como base los conocimientos que adquirieron en su preescolar y primaria, haciéndosele más sencillo el proceso de aprendizaje en un futuro.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los conceptos fundamentales que constituyen el soporte teórico de esta investigación-acción. Tuvo una duración de 2 meses: febrero y marzo del 2008.

La globalización y la nueva era tecnológica facilitan que un individuo busque participar activamente en algún campo de la sociedad. Esto ha incrementado la importancia del dominio de más de una lengua. Las instituciones educativas alrededor del mundo emplean en consecuencia diferentes estrategias de enseñanza de lenguas extranjeras, buscando suplir las necesidades de las personas.

En los últimos años, Colombia ha venido presentando diversos cambios en la educación pública y privada. Uno de esos cambios ha sido causado por la necesidad cultural y social de aprender una lengua extranjera.

Como primera instancia, el propósito de este trabajo es el de aportar una herramienta guía opcional para el ESC del CCH y para sus docentes. Se propone realizar una reflexión sobre las actuales metodologías utilizadas con los alumnos que son nivelados en el ESC y sobre cómo podrían ser mejoradas para aprovechar las capacidades intelectuales de los niños menores de 12 años para aprender una lengua extranjera. Así, el desarrollo del siguiente marco teórico explica, describe y demuestra la posibilidad de que estos niños aprendan una lengua extranjera mediante el trabajo por proyectos.

Se presenta entonces, como primera parte en este marco teórico, la teoría Histórico-cultural de Vygotsky; Segundo, los conceptos lengua (L1, L2 y extranjera); Posteriormente se describe y explica la forma cómo el individuo asimila y desarrolla la lengua en una relación entre la teoría funcional del lenguaje de Halliday. Se pasa después a describir el tema de la didáctica y la interacción en el aula de segunda lengua. Se abordará el trabajo por proyectos, sus ventajas en la enseñanza de una lengua extranjera y las características más sobresalientes de

los proyectos en el aula. Finalmente nombraré las características generales de los niños y niñas entre los 8 y 12 años de edad.

3.1. TEORÍA FUNCIONAL DEL LENGUAJE DE HALLIDAY Y TEORÍA DE VYGOTSKY

Para comprender el papel que desempeña la lengua en la vida de los individuos y en el campo de la educación la teoría de Hallyday toma un papel importante en el desarrollo de este proyecto. Según M.K.A Halliday (1994) la lengua juega un rol fundamental en la vida del niño ya que es el canal por el cual se le transmiten los modelos de vida, por el cual aprende a actuar como un miembro de la sociedad y así llegar a ser parte o adoptar alguna cultura. Es decir; el niño aprende y adopta modelos de vida de un grupo social al que pertenece, observando y escuchando la lengua que emplean los demás. Por lo tanto, el desarrollo de la lengua es un factor que hace parte de los procesos sociales.

Halliday (1994) argumenta que el estudio del desarrollo de la lengua debe tener en cuenta los procesos sociales que confluyen en el contexto debido a que el niño está vinculado funcionalmente a las características que observa a su alrededor. Por esta razón, a partir de la relación de intra-organismos e inter-organismos considera el desarrollo de la lengua como “conocimiento” y “comportamiento” (1994,p.23) es decir, en una relación desde el punto de vista interno del individuo (intra-) y en su relación con los demás (inter-) (1994,p.19). Estas dos variables, la lengua como conocimiento y la lengua como comportamiento, son complemento una de la otra. El niño conoce la lengua a través del comportamiento lingüístico observado y escuchado y así después la empleara en su comportamiento (1994, p.24). Es decir que primero es el uso de la lengua y luego se conoce la lengua, y dicho uso está determinado por el contexto de ahí el nace el término “contexto de situación”. Se puede definir al contexto de situación como el escenario del cual el niño deriva el significado de las cosas que se dicen (1994, p.44) y que así emplea como herramienta en el desarrollo de la lengua.

Según Halliday (1994) a través de la experiencia el niño aprende a significar y busca significar para poder comunicarse y ser comprendido, es allí cuando ocurre el desarrollo de la lengua, cuando el niño aprende a significar y desarrolla el "potencial del significado"(1994, p.32) innato en él (1994, p.29).

El niño accede a este aprendizaje para poder socializar y lo aquello que aprende a significar es cultura (1994, p.35). Esto es debido a su necesidad de interactuar con otros individuos, y el hecho de socializar no es simplemente establecer comunicación. Esto indica que el entorno cultural marca el aprendizaje de la lengua dado que es el que origina la dependencia del niño para su desarrollo como hombre social, por lo anterior, su experiencia debe ser formada de manera que haga de él un miembro de la sociedad (1994, p.37).

Para comprender de mejor manera cómo el entorno cultural marca el aprendizaje de lengua en un niño revisemos la teoría histórico- cultural de Vygotsky. Esta teoría parte de la idea de que la actividad del hombre y la formación de su conciencia, es mediada por aquellos instrumentos constituyentes de la cultura.

Según Vygotsky (en Álvarez y Del Río, 1991) el niño llega a memorizar la lengua a través de la experiencia y gracias a la mediación del lenguaje el cual es un instrumento de la cultura. Es decir que el niño a través de la socialización interioriza la lengua. El define lenguaje como "la habilidad o facultad de comunicarse y a la lengua como el sistema o código que lo representa".²

Este autor estableció que el lenguaje desarrollado por el niño es social desde su origen ya que nace de su interacción con los demás. El niño participa en actividades sociales las cuales son mediadas por el habla, donde los individuos la usan para influir en el comportamiento del niño y a su vez el niño la utiliza para influir en el comportamiento de los demás. De esta forma, la actividad práctica del

² VYGOTSKI, L.S. "Obras escogidas", Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. en lengua castellana dirigida por Amelia Álvarez y Pablo del Río, Vol. LXXIV de la Colección Aprendizaje, Madrid-España, 1991, P.438.

lenguaje produce la interiorización y la estructuración del pensamiento verbal (o lengua) (1991, p.440).

Vygotsky (en Álvarez y Del Río, 1991) analizó los instrumentos para que la psique se desarrolle. Él estableció relaciones entre las funciones psíquicas naturales (pensamiento en imágenes, memoria mecánica, atención involuntaria) y las culturales (pensamiento conceptual, memoria lógica, atención voluntaria etc.) (1991, p.429) que desarrollan los conceptos científicos y cotidianos (1991, p. 444). Es decir que las funciones psíquicas “naturales” dan origen a los conceptos cotidianos y las funciones psíquicas “culturales” dan origen a los conceptos científicos. Él analizó que los conceptos científicos evolucionan más rápido que los cotidianos (1991, p. 445, citando cap. VI de su obra “Pensamiento y Lenguaje”). Esto llevó a la conclusión que mientras la asimilación de conceptos cotidianos muestra el desarrollo actual del niño, los conceptos científicos corresponden a su "zona de desarrollo próximo" que vislumbra lo que el niño es capaz de hacer con la ayuda de un adulto o instructor. Por lo tanto, los conceptos cotidianos se desarrollan espontáneamente y los conocimientos científicos se van estructurando en la conciencia del niño durante la instrucción (1991, p. 445). Por lo anterior, Vygotsky constató que la enseñanza desempeña un enorme y decisivo papel en el progreso intelectual del niño.

Para Vygotsky esta capacidad de desarrollar conceptos cotidianos o científicos es un potencial natural del niño. Aunque los conceptos científicos necesitan la colaboración de un adulto, la zona de desarrollo próximo del niño se desarrolla con la colaboración de otras personas. El objetivo principal de esta colaboración es el de facilitar el proceso de interiorización de conceptos para que así algún día el niño lo pueda realizar por sí mismo y así llegar a la autonomía (Vygotsky, 2000 en Arias Rey, p.30). Es así, entonces, como la imitación se convierte en un mecanismo esencial en el desarrollo intelectual y cultural del niño. Vygotsky sostiene que el niño alcanza aquellos objetivos que sobrepasan sus límites a través de situaciones sociales de colaboración. Estas situaciones son

experiencias enriquecedoras con respecto al aprendizaje de lenguas, se habla de experiencias que les permitan a los estudiantes conocer y aprender las lenguas de una forma natural para después emplearlas en situaciones similares. Por lo tanto, se trata de situaciones que lleven a los estudiantes a interiorizar las lenguas, conformando su “potencial de significado” asimilando, comprendiendo y adoptando algunas cosas de lo que acontece en diferentes “contextos de situación”. De esta manera, los estudiantes no solamente aprenden por medio de las lenguas y su cultura sino también inter-actuando a través de ellas.

Por otra parte, aunque los estudiantes pueden aprender las lenguas de forma natural, en nuestro contexto la enseñanza desempeña un enorme y decisivo papel en su progreso intelectual ya que necesitan una instrucción formal que debe ser orientada por los profesores de lenguas. A pesar de que los estudiantes se encuentran en un proceso de aprendizaje de lenguas en contextos no naturales, la carencia de aquellos recursos proporcionados por los contextos naturales pueden ser suplidos a través de la estimulación de su “zona de desarrollo próximo” que debe ser considerada a razón de un origen social y cultural y donde los educadores deben ser conscientes que su papel es fundamental.

3.2. LENGUA MATERNA O L1, SEGUNDA LENGUA O L2 Y LENGUA EXTRANJERA.

Para comenzar, es importante aclarar las definiciones de estos conceptos. Con base en el libro de H.H. Stern “Fundamental Concepts of Language Teaching” se establecen los siguientes conceptos para L1 y L2. La primera (L1) se refiere a lengua fuerte, lengua nativa, lengua materna y primera lengua. La L2 se refiere a segunda lengua, lengua extranjera, no nativa y débil.

La L1 es la que mejor se domina ya que se adquiere en la infancia. La L2, es la lengua diferente a la L1, que se aprende o adquiere ya sea simultáneamente a la L1 o después. Stern (1994, p.15) diferencia al uso y la forma como se aprenden dichas lenguas de acuerdo con el contexto, esto depende del propósito

que tenga el individuo en el uso de la lengua. Por ejemplo, un individuo emplea la lengua por razones exclusivamente académicas y otro individuo planea vivir en otro país y hacer parte activamente de este. El segundo caso muestra un contexto constante de la lengua y un aprendizaje más fácil y más informal. El primer caso requiere un aprendizaje más estructurado donde se suplen los recursos, y tiene un aprendizaje de lengua más formal.

Según las concepciones de Stern, no se debe olvidar que los estudiantes del CCH deben recibir tanto la instrucción formal que requiere el aprendizaje de una Lengua Extranjera como la instrucción informal que proporciona un contexto natural bilingüe (o multilingüe según este caso). Si bien es cierto que estos estudiantes pasan la mayoría del tiempo en el colegio, también es cierto que la otra parte lo pasan fuera de él donde no tienen el mismo contacto con las lenguas que están aprendiendo. Por esta razón, se deben considerar tanto parámetros para el aprendizaje de L2 como de Lengua Extranjera.

3.2.1. APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE UNA L2 Y LENGUA EXTRANJERA.

Según R. Ellis en su libro "The study of language acquisition" (1994), en el proceso de aprendizaje de lenguas, el contexto juega un rol de gran importancia, ya que es el lugar donde factores sociales entran a hacer parte de este proceso. Para Ellis (1994, p.197), el contexto se refiere a dos tipos de disposiciones; por un lado las naturales y por otro las educativas. Las disposiciones naturales son aquellas en las cuales el individuo está en contacto con la lengua constantemente, y las educativas se refieren al contexto donde se suplen los recursos naturales por unos artificiales para que el individuo aprenda de la mejor manera una lengua. Según Ellis (1994, p.197) en el contexto natural se aprende una lengua de manera informal, mientras que en el contexto educativo es más formal. Ellis (1994, p.214, citando a Krashen 1976) argumenta que las lenguas se pueden desarrollar de dos maneras, por adquisición de manera inconsciente y por aprendizaje de manera consciente. Ellis establece relaciones entre adquisición y aprendizaje informal en

un contexto natural, y entre aprendizaje formal en un contexto educativo, y afirma (1994, p.215); que existen variaciones tanto en el proceso de adquisición como en el del aprendizaje. Algunas de las variables son las siguientes:

✓ Un individuo puede adquirir una lengua pero aprender de manera consciente las estructuras lingüísticas.

✓ Un individuo puede adquirir una lengua no materna en un contexto educativo. Ellis argumenta (1994, p.215 citando d'Anglejan 1978), que un individuo puede adquirir una lengua en un contexto educativo dependiendo de las oportunidades que el individuo vivencia en la institución educativa y lógicamente el enfoque pedagógico y metodológico de esta.

Para Ellis las condiciones sociales del contexto son las que determinan verdaderamente el proceso de adquisición o aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, no hay una relación radical entre contexto natural y adquisición, y entre contexto educativo y aprendizaje.

Desde este punto de vista, se podría decir que en el CCH los estudiantes del ESC provenientes de Israel vivencian dos contextos; por un lado el natural donde el Español se adquiere de manera informal, y por el otro en un contexto educativo donde aprenden inglés de manera más formal. Pero dichos estudiantes de igual manera no están dejando a un lado las estructuras lingüísticas del español ya que estudian esta lengua como lengua extranjera en el colegio. Existen variables en este caso particular, ya que no se sabe a ciencia cierta el nivel de dominio en el español y en el inglés y cómo están desarrollando sus competencias lingüísticas y socio-lingüísticas, y los factores involucrados para acelerar o entorpecer este proceso.

3.3. LA DIDÁCTICA

La didáctica ha ocupado un lugar importante en el campo de las Ciencias de la Educación desde la Didáctica Magna de Comenio (1657). Nace como la disciplina que prescribe el qué y el cómo de la enseñanza, es decir, como una

metodología de base normativa cuyo objetivo es hacer de la enseñanza una actividad eficaz.

En el momento en que la psicología le dio su apoyo, la didáctica comenzó a ser una disciplina científica. De esta manera la didáctica heredó diferentes enfoques, teorías o programas de investigación de la psicología y además se configura en función de ellos. Las relaciones de la didáctica con disciplinas varias permiten establecer sus deudas, aunque también legados. “Pero, el tema de las deudas es ya muy complicado, por eso, cuando hablamos del estado actual de la didáctica nos encontramos con un panorama muy complejo”.³ La didáctica es aún una disciplina que está en búsqueda de su propio espacio, ya que esta nunca ha estado claramente delimitada y muchas veces se ha confundido en la psicología y la pedagogía; esto porque los aportes que han configurado la didáctica provienen de diferentes áreas disciplinares y profesionales.

La agenda clásica de la didáctica está constituida por una serie de dimensiones que pueden agruparse en dos: ⁴

1) Aprendizaje: Hay una fuerte tendencia a considerar las teorías del aprendizaje como una de las bases más sólidas de toda teoría de la enseñanza, cuando en realidad los campos de la psicología (aprendizaje) y la educación (enseñanza) contienen procesos muy diferentes

2) Currículum, objetivos, contenidos, actividades y evaluación: estas dimensiones comenzaron a ser consideradas a partir de la década del 70.

Varios autores nos presentan, hoy día, a la didáctica como una teoría de la enseñanza. “La enseñanza como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina”. ⁵

Desde esta concepción se entiende la didáctica como una disciplina

³ Camilloni, Alicia en “De herencias, deudas y legados”, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996. P.45

⁴ LITWIN, Edith. 1997. *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós. P.18

⁵ LITWIN, Edith. 1997. *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós. P.20

científica cuyo objeto de estudio son las prácticas de enseñanza, con el objetivo de explicar, proponer e intervenir en los sistemas de enseñanza y aprendizaje; es así como ésta, brinda un apoyo teórico a la enseñanza para optimizar las condiciones de aprendizaje; es ante todo una disciplina de la intervención. Para lograr esta delimitación, Litwin (1997) reflexionó sobre algunos elementos que configuran la nueva agenda didáctica, estos son:

✓ **Reflexiones en torno al conocimiento:** esta es la discusión sobre la forma como se accede al conocimiento que actualmente reconoce el carácter situado y distribuido de éste; se adquiere gracias a la interacción con el medio social y cultural, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo del conocimiento de nivel superior, para así dejar a un lado la concepción de que el saber se adquiere por transferencia.

✓ **El conocimiento en el aula:** dentro de esta categoría, se analizan:

- **La clase reflexiva** entendida como una práctica de enseñanza que privilegia el pensar en el aula, la utilización de un lenguaje adecuado que lleve a la reflexión del docente, los estudiantes como sujetos activos y la creación de un ambiente donde se interrogue constantemente.

- **La comunicación didáctica en la clase reflexiva** es donde se analizan las explicaciones que dan los maestros y los tipos de preguntas que hacen, ya que este tipo de interacciones comunicativas pueden garantizar o no la producción del conocimiento.

Litwin argumenta que muchas PREGUNTAS del docente son ficticias, ya sea porque se sabe la respuesta, o porque no suelen formularse en la vida cotidiana y no tienen significado social. Además, se evalúa la respuesta criticando el error.

“El discurso didáctico debe permitir compartir y negociar significados para que el alumno construya su conocimiento. Este compartir y negociar es complementario y asimétrico: el docente debe suspender su propia construcción

para permitir la comprensión del alumno”⁶. No hay negociación cuando el docente no acepta lo que dice el alumno por juzgarlo erróneo.

Bajo este marco se construyen varias ideas que resultan útiles y necesarias a la hora de analizar las prácticas de enseñanza y construir un conocimiento didáctico, para esta investigación el contrato didáctico tiene un papel fundamental al momento de realizar un proyecto de aula.

- **Contrato didáctico:** hace referencia a ese pacto implícito que se instituye entre maestro y alumno, portador de derechos y obligaciones, expectativas, metas a lograr etc., es de cierto modo la carta de navegación que orienta el proceder de los actores del sistema didáctico, atribuyendo igual responsabilidad en el proceso tanto al maestro como al alumno, con esta noción aspectos como el fracaso escolar o las dificultades de aprendizaje adquieren un nuevo sentido, al no verse como situaciones externas sino como partes constitutivas del proceso didáctico y que pueden ser corregidas en este y no fuera de él. El contrato como todo pacto está sujeto a modificaciones, que se deben dar en la puesta en escena y que dependen de factores contextuales.

3.4. LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE SEGUNDA LENGUA

El aula de clase puede ser definida como el lugar donde más de dos personas se reúnen con el propósito de aprender, con un individuo que tiene el rol de profesor. La interacción conversacional que se presenta en el aula es llevada a cabo por el profesor cuando él toma el papel dominante de dicha interacción. Esta autoridad se refleja cuando decide cuando y cómo un estudiante debe responder, el desarrollo de las clases; es decir el tipo de actividades y qué tipo de preguntas se deben realizar.

Según Tsui (1995) en el aula de segunda lengua, el lenguaje y la interacción son aspectos de gran importancia ya que el lenguaje es el objeto de

⁶ LITWIN, Edith. 1997. *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós. P.21

estudio, así como es el medio de aprendizaje. Cuando los estudiantes escuchan las instrucciones del profesor y sus explicaciones o cuando interactúan entre sí están aprendiendo sobre una segunda lengua además de poner en uso la lengua que están aprendiendo

Para Tsui (1995, p.12), la instrucción contribuye al proceso de aprendizaje o adquisición de una segunda lengua. Tsui (citando a Krashen 1977, p.16) argumenta que cuando el profesor enseña un tema explícito y hace que los alumnos lo practiquen el aprendizaje consciente es activado pero cuando el profesor relaciona anécdotas reales o los estudiantes relatan sus propias experiencias y expresan sus ideas, el proceso inconsciente de adquisición de lengua ocurre.

En las aulas de segunda lengua es común observar que el modelo dominante de la interacción es: primero la pregunta del profesor, luego la respuesta del estudiante y termina con el feedback. De esta manera, el profesor domina la mayor parte de la clase y determina el tema de estudio y lo que el estudiante habla. La pregunta brinda una mejor comprensión de las dinámicas de un aula de segunda lengua. Según Cazden (1991) cuando el profesor hace preguntas a sus estudiantes, generalmente ya conocen la respuesta, y luego el profesor evalúa, este tipo de preguntas Cazden las llama “preguntas test”. Cazden igualmente argumenta que el discurso oral escolar se caracteriza por lo que ella denomina “la secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del estudiante, y evaluación (IRE)” (1991, p.39). Es necesario aclarar que no todas las secuencias de interacción conversacional en el aula cumplen esta secuencia IRE.

El modelo de Cazden muestra cómo se desarrolla la interacción en el aula de segunda lengua, en algunos casos los roles de los profesores y de los estudiantes se pueden diferenciar dependiendo el nivel de superioridad.

En el proyecto de aula que llevé a cabo en el ESC del Colegio Colombo Hebreo busqué la participación de todos mis estudiantes mediante el trabajo

grupal y de parejas. La estructura de interacción “estudiante-estudiante” conlleva al aprendizaje cooperativo y según Salavin (citado en Johnson 1995, p.115) este tipo de trabajo grupal es una herramienta apropiada para los estudiantes con un bajo nivel de lengua. El trabajo cooperativo mejora la autoestima y crea relaciones positivas entre estudiantes, además de mejorar las actitudes de los estudiantes hacia la escuela (Ibid.).

Podría entonces contemplar la posibilidad que el estudiante participa más o menos en clase cuando trabaja en pareja o en grupo, sin embargo, esto se contrastará con el resultado de los análisis hechos.

Algunos estudios de interacción realizados en aulas de clase han mostrado que el estudiante participa menos de un 30% cuando la clase se da de manera tradicional, es decir el profesor manejando la clase desde el frente. Aun así, también se ha demostrado que los niños no sólo aprenden para hablar pero también hablan para aprender. Esto puede ser debido a que los niños están cuestionando todo persistentemente. Entonces, es por medio de la pregunta que los niños exploran y aprenden, y en la escuela desafortunadamente se daña este proceso. Esto lo pude notar en los alumnos del ESC, ya que la falta de dominio de la segunda lengua, el miedo a participar y expresarse en inglés los volvió inactivos. Por lo anterior, como profesora busqué la creación de una mejor atmósfera para que los estudiantes del ESC se sintieran más cómodos y relajados. Para la autora Tsui, una estrategia efectiva es usar el trabajo grupal. El valor del trabajo en pequeños grupos está demostrado, ya que los estudiantes interactúan más con sus profesores y compañeros.

3.5. TRABAJO POR PROYECTOS DE AULA

3.5.1. Generalidades del proyecto de aula

El término proyecto es polisémico ya que en torno a él se conjugan aplicaciones y usos diferentes. El vocablo proviene del latín "proiectum" que se compone del prefijo "pro", que significa hacia adelante, e "iectum", que se traduce por "lanzar", y se entendería como lanzar hacia adelante. El término también se relaciona con la idea de hacer o ejecutar algo. En muchas ocasiones se ha cometido el error de confundir el término proyecto con otras expresiones, como plan, programa y actividad, los cuales están ligados al proyecto. Pero el programa es un conjunto de proyectos, con metas y objetivos de un plan que deberá cumplirse dentro de un tiempo, mientras que actividad se refiere a ese conjunto de acciones o tareas que se realizan en el desarrollo del proyecto.

En la escuela, el concepto de "proyecto" ha tenido una gran importancia no solamente como estrategia propia de la planeación educativa sino como un plan de acción fundamentado y organizado que actúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos autores atribuyen al norteamericano William H. Kilpatrick la paternidad de método por proyectos, el cual surgió como resultado de una propuesta de actuar más en el terreno de la práctica que en el de la teoría. W. H. Kilpatrick, inspirado en la ideas de Dewey, coincide con diversos autores en que toda actividad que tienda a satisfacer un deseo o necesidad merece el nombre de proyecto. Este deseo o necesidad deben ser sentidos y percibidos por los alumnos, para así entregarse a las tareas con interés genuino.

La Real Academia Española define en su diccionario este concepto como: "diseño o pensamiento de ejecutar algo". Lo esencial es ese propósito de ejecutar algo, la intención del sujeto al realizar una acción. En la escuela a través de los proyectos se busca esa acción individual o grupal real, que conlleve a un aprendizaje significativo. Según Starico de Accomo (1999) a partir de una acción se puede formar una operación en la mente de quien actúa (1999, p.17). A través

de los proyectos en la escuela se estimula y promueve el actuar del alumno, siempre y cuando haya una acción interesada, la acción es algo más que una habilidad. Para Starico la acción es una realización a partir de una necesidad, de un interés, de un motivo y dirigida hacia un fin (1999, p.25). Es decir que los conocimientos, los procesos del aprender se obtienen por medio de una búsqueda; a través de la investigación, observando, reflexionando, comprometiéndose, comparando, pensando, buscando, averiguando, formulando preguntas, hipótesis etc., todo lo anterior son acciones. Para lograr esas acciones en los estudiantes, significa incluir el sentido, interés y deseo en el aprendizaje. Y para llegar a ese actuar como sentido, hay todo un camino por recorrer, empezando por romper antiguas concepciones de la escuela tradicional que forma individuos mentalmente pasivos. Al continuar ese camino es necesario reflexionar sobre la idea de basar la enseñanza en la superioridad intelectual y autoritaria de los maestros. Y para llegar a ese actuar hay que trabajar junto con los estudiantes, aprendiendo, creando, conociendo y compartiendo. Por lo anterior, las interacciones personales cambian y de esta manera se puede mejorar el rendimiento de los alumnos y el espacio en el que el grupo trabaja. Al realizar este cambio los alumnos se divierten ya que están actuando en un proceso de acciones, Starico argumenta que el niño es un ser que actúa, es activo (1999, p.25). Entonces, si la escuela se limita a una entrega de situaciones no comprometidas con la realidad del alumno, las oportunidades de conocer sus posibilidades y sus límites se reducen. No cabe duda de que el aprendizaje repetitivo y rutinario, no llegará a ser significativo, tampoco lo será si se nutre solamente de contenidos y procedimientos que son propuestos exclusivamente por el maestro. El trabajo por proyectos da un enfoque renovado de los contenidos. Según Cesar Coll (citado en Starico de Accomo 1999) los saberes que los estudiantes deben lograr son formas culturales esenciales para su desarrollo y socialización.

Cuando hablamos de trabajo por proyectos en el aula, el proyecto es de los

estudiantes, y esto incluye el contenido de este mismo. El proyecto es centrado en el estudiante, y el tema o contenido nace de las negociaciones y consensos que hace el profesor y los alumnos. El maestro asesora a los estudiantes, los guía hacia la toma de decisiones, acá es donde el maestro tiene una actitud más flexible hacia el trabajo del estudiante, y como se mencionó anteriormente las interacciones cambian ya que el alumno actúa de una manera más activa.

Para Josette Jolibert (citada en Experiencias de Innovación Educativa, 1999) el trabajo por proyectos es una pedagogía de cambio profundo ya que permite que los niños trabajen en la escuela como en la realidad, Según Jolibert esta práctica permite:

1. No depender solamente del adulto y sus elecciones.
2. Comprometerse en las áreas y en la toma de decisiones.
3. Planificar acciones de aprendizaje.
4. Asumir responsabilidades.

De esta manera, el trabajo por proyectos es un medio sobre el cual se puede actuar, discutir con otros, decidir, evaluar, estimular la investigación, el trabajo cooperativo, el conocimiento integrado, la interacción continua entre profesor y alumno y la creatividad. Así se crean situaciones más favorables para el aprendizaje y ambientes cargados de significados para los niños. Para sintetizar diríamos que el trabajo por proyectos es un conjunto de acciones destinadas a un fin, están relacionadas con la realidad, parte del interés de los alumnos, tiene conexión con las teorías y prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, la interacción y la integración de los saberes escolares. Igualmente facilita el desenvolvimiento autónomo de los niños, genera necesidad de resolver preguntas y crear interrogantes, y finalmente permiten descubrir y construir los saberes (contenidos).

Aunque unos pocos consideran que el trabajo por proyectos es una pedagogía peligrosa ya que hay una ausencia de trabajo sistemático, autores

como Dewey (citado en Starico de Accomo 1999) expresa que el trabajo por proyectos no es una sucesión de actos incoherentes, sino por el contrario está coherentemente organizada, un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos añade a lo que se ha hecho y le trasciende de un modo acumulado. Es mucho más simple explicar, mostrar, decidir y enseñar a los niños para que ellos respondan, pero es menos retador y estimulante.

El trabajo por proyectos tiene como centro de importancia al estudiante, pues descubre y potencia sus habilidades, intereses y talentos. Promueve también las habilidades cooperativas de los grupos pequeños de estudiantes que organizan su propio trabajo. Cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos (Johnson y Johnson, 1999). En las situaciones cooperativas, las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los otros integrantes de su grupo. El aprendizaje cooperativo es el uso en la educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. El término “aprendizaje cooperativo” se instituyó por la necesidad de formar profesionales capaces de trabajar en equipo, y a la vez, dispuestos y capaces de desempeñarse socialmente en forma cooperativa.

Los esfuerzos cooperativos dan como resultado que los participantes reconozcan que todos los integrantes del grupo comparten un destino común, trabajen para el beneficio mutuo de manera que todos obtengan créditos del esfuerzo de cada uno, reconozcan que el desempeño individual es provocado mutuamente por uno mismo y por sus colegas (“la unión hace la fuerza”), otorguen poder a los demás, y se sientan orgullosos y festejen conjuntamente los logros de cualquier integrante del grupo.

Un grupo de aprendizaje cooperativo verdaderamente comprometido es probablemente la herramienta educativa más productiva que puede tener a su disposición un docente, siempre y cuando sepa qué son los esfuerzos cooperativos y tenga la disciplina necesaria para estructurarlos sistemáticamente.

Una parte habitual de la mayoría de los cursos consiste en permitir a los alumnos que sean creativos y que desarrollen su inventiva para integrar los diversos conocimientos y habilidades. Esto es especialmente importante para la evaluación de las múltiples informaciones y de la capacidad de involucrarse en procedimientos complejos tales como la investigación científica. Los proyectos permiten a los alumnos usar muchos modelos de aprendizaje. El empleo de grupos de aprendizaje cooperativo permite que los proyectos sean considerablemente más complejos y elaborados que los proyectos que pueda realizar cualquier alumno individualmente.

El aprendizaje cooperativo puede considerarse como una estrategia instruccional que ofrece la estructura para que los aprendices trabajen cooperativamente en grupos (Espino, 1999). Aunque el aprendizaje cooperativo se desarrolló para ser usado por los hablantes nativos del inglés, se ha encontrado que es efectivo para promover logros académicos, para la adquisición del lenguaje y para el desarrollo social de los aprendices de inglés como lengua extranjera.

En conclusión, en el aprendizaje cooperativo los miembros del grupo participan activamente en el grupo, a los estudiantes se les anima a participar activamente y desarrollar sus habilidades sociales para trabajar cooperativamente, el profesor monitorea el comportamiento y el aprendizaje y da retroalimentación sobre la efectividad del trabajo y finalmente los miembros del grupo evalúan su propia efectividad.

3.5.2. CÓMO SE ORGANIZA UN PROYECTO DE AULA

“El trabajo por proyectos puede surgir del interés de los niños; por sugerencias de los maestros para abordar una problemática de aprendizaje y por situaciones cotidianas o imprevistas que ocurran en el aula”⁷. La intención de formar niños como ciudadanos creativos autónomos y propositivos nos hace

⁷ Proyecto con sentidos 3, colectivo de maestras innovadoras, programa de mejoramientos docente en lengua materna. "experiencias de innovación educativa". UNÍ.VALLE 1999. P.32.

pensar en este tipo de trabajos en el aula. Para comenzar hay que indagar en los alumnos que les interesa aprender, por qué es interesante, qué saben de ello, así explorar y establecer equilibrio entre los intereses del niño y las necesidades para la educación básica. De esta manera el trabajo por proyectos da sentido a lo que se hace en la escuela, vivencia la participación y desarrolla la disciplina por trabajo.

Según la autora Diana Fried-Booth (1986) no existe una fórmula mágica para comenzar un proyecto, esto dependerá de varios factores como la buena comunicación entre el profesor y el estudiante. Ella argumenta que si al hacer la propuesta de un proyecto de segunda lengua hay una reacción positiva este sería el tiempo para iniciar el proyecto. Igualmente, aconseja que un estímulo pudiera ser mostrar proyectos hechos por otros grupos. Sin embargo, también hay que confiar en el entusiasmo y la habilidad del profesor para inspirar el grupo. Ya una vez la idea del proyecto sea aceptada tiene que haber un periodo de incubación durante el cual el maestro y los estudiantes intercambiaran sugerencias, ideas, algunos estudiantes estarán indispuestos o tendrán nuevas alternativas. Existirán diferentes casos, como estudiantes que no quieren trabajar fuera de clase, pero el espíritu de trabajo grupal es muy fuerte y poco a poco los hará sentir más interesados.

Existen unas condiciones que favorecen el trabajo por proyectos:

“1. Grupos de trabajo como estrategia pedagógica permanente para favorecer la interacción entre pares y de estos con la maestra. 2. Los rincones de lectura con variedad de textos como apoyo para el desarrollo de los proyectos. 3. El periódico mural, a través de la escritura, regula el comportamiento social para lograr una convivencia armónica. 4. Asambleas en el curso, análisis de propuestas, debate, confrontación, toma de decisiones.”⁸

⁸ Proyecto con sentidos 3, colectivo de maestras innovadoras, programa de mejoramientos docente en

El trabajo por proyectos es un documento revisable, abierto y flexible. Vivencia la participación, desarrolla la disciplina, conlleva procesos de metacognición, los cuales permiten hacer una reflexión sobre lo realizado, reconocer los avances y detectar dificultades. Para Diana Fried-Booth (1986, p.45) Se puede decir que el proyecto de aula tiene tres pasos importantes:

1. planificación conjunta: los estudiantes junto con el maestro discuten el contenido del proyecto, se predicen necesidades específicas en cuanto a la enseñanza de la lengua por parte del profesor. Es la parte donde se gesta el proyecto, se hacen negociaciones, consensos, toma de decisiones, se crean objetivos y se crean posibles actividades.

Algunas preguntas que se plantean al inicio de un proyecto en el aula son:

-  ¿Qué vamos a hacer? ¿aprender? Tema.
-  ¿Qué queremos saber de esto? sub.-temas.
-  ¿Por qué? objetivos e hipótesis.
-  ¿Cómo? Actividades.
-  ¿Cuándo? Cronograma.
-  ¿Dónde? Espacios.
-  ¿Con quiénes? Colaboradores.
-  ¿Con qué? Recursos.
-  ¿Cómo lo vamos a denominar?

2. La ejecución del proyecto, desarrollo del plan: en esta etapa se desarrolla el proyecto y el contenido que idearon los niños, los alumnos salen del aula cuando sea necesario para llevar a cabo las tareas que se plantearon en la primera etapa. Por otra parte, es importante tener en cuenta que durante esta etapa los estudiantes utilizarán las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y

escuchar. Integradas de manera natural a medida que los alumnos llevan a cabo el proyecto.

3. La evaluación conjunta: es la etapa donde se hace una evaluación conjunta entre los alumnos y el profesor, aunque existe un monitoreo constante durante todo el trabajo. Algunos instrumentos para realizar esta evaluación y monitoreo son: la conversación, observación, y la revisión constante de los materiales usados durante el proyecto.

Diana L. Fried-Booth (1986) afirma que el trabajo por proyectos independientemente del tiempo que tomaría realizarlo debe tener ciertas etapas:

a) Estímulo: discusión inicial de la idea, comentarios y sugerencias. (las cuatro habilidades lingüísticas son utilizadas).

b) Definir el objetivo del proyecto: negociación, consenso, debates, sugerencias, entre más largo sea el proyecto más detalles este debe tener, (las cuatro habilidades lingüísticas nuevamente, hablar, escuchar, tomar notas).

c) Práctica del lenguaje: introducir las variedades funcionales del lenguaje, como: sugerencias, introducciones, preguntar por información, puede intervenir todas las habilidades del lenguaje.

d) Diseño de material escrito: cuestionarios, mapas, entrevistas, etc. (leer, Escribir).

e) Actividades grupales: diseñadas para recolectar información, pueden trabajar, individual, grupal, parejas o pequeños grupos, en o afuera del salón. (las cuatro habilidades se mezclan en esta parte).

f) Recolección de información: probablemente en grupos en el salón. (Lectura de notas, explicación de material visual etc.).

g) Organización de material: desarrollo del producto final, debate, negociación, verificación (escribir).

h) Presentación final: la manera de presentar el proyecto dependerá

de la forma del producto final, video, presentación oral, etc.

En cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera, el trabajo por proyectos ayuda a llenar el vacío que existe entre el estudio del lenguaje y el uso del lenguaje, esto gracias al trabajo por fuera del salón de clase y llevarlo al mundo real. El proyecto de aula ofrece una oportunidad de practicar el lenguaje cotidiano que los estudiantes necesitaran en el mundo real. Como vemos en las etapas anteriores, cada una requiere de ciertas habilidades lingüísticas por parte del alumno, en algunas etapas éstas son combinadas, en otras etapas ciertas habilidades son más usadas que otras. Pero al final es un proceso que incluye leer, escribir, escuchar y hablar. Por ejemplo, en la parte inicial de un proyecto hay debates, negociaciones, consensos, allí se habla y se escucha más que leer o escribir. Ya cuando el proyecto se está llevando a cabo, los estudiantes usan las cuatro habilidades simultáneamente. Hablar y escuchar (entrevistas), escribir (tomar notas) y leer (material ya visto, periódicos, revistas etc.)

Cuando el profesor trabaja en un país donde el inglés no es la primera lengua, no tiene las ventajas del ambiente natural en el cual los estudiantes pueden trabajar gran variedad de proyectos fuera del salón de clase. Sin embargo el inglés es un medio internacional de comunicación, por lo tanto hay muchos materiales disponibles para ser usados por los profesores y estudiantes. No es necesario vivir en un contexto natural para llevar un proyecto a cabo. No es el contexto el que determina el éxito de un proyecto, es la motivación del estudiante.

El material existe, sólo hay que buscarlo. Ya una vez se está desarrollando un proyecto hay que tener en cuenta el tiempo, la extensión, el nivel pero la mayor pregunta será, ¿qué tipo de proyecto realizaré? y esto dependerá de los intereses de los estudiantes, y su respuesta como grupo. La próxima pregunta sería, ¿de dónde proviene el estímulo inicial?, esta puede provenir del estudiante o del maestro, o del grupo completo sin un claro contribuidor de la idea. Si el maestro es muy cercano al grupo y lo conoce, sabe de sus gustos y necesidades, él sabrá los intereses del grupo. Por un tiempo, muchas ideas vendrán, los momentos de

discusiones sobre los temas del proyecto son los apropiados para que el maestro reconozca el tema que se podría trabajar de manera más compleja, profunda y determinar sí el tema tiene potencial para hacer un proyecto.

El tiempo que se gaste en un proyecto dependerá de las circunstancias particulares del profesor, colegio o estudiantes. El profesor puede concentrarse en proyectos para todas las clases de inglés por un tiempo limitado, no hay una regla, se puede trabajar un solo proyecto en un programa de año escolar.

Cuando los datos empiezan a ser recolectados y el proyecto está en marcha, es necesario diseñar un sistema para el almacenamiento de la información para usos futuros. Este tiene que estar bien organizado, de fácil acceso y donde puedan mostrar materiales. El material tiene que ser visible y que lo puedan leer los alumnos, atractivo y en el nivel de lenguaje apropiado. Antes de enviar a los estudiantes a recolectar Información, es importante asegurarse de que tendrán fácil acceso a diferentes recursos.

Diana L Fried-Booth (1986, p.39) ejemplifica a un grupo de estudiantes que querían producir un programa de radio y pasaron ciertas horas en una radio estación. La autora recomienda que es necesario organizar de la mejor manera estas visitas para evitar problemas que ocasionen pérdida de interés o desmotivación de los estudiantes. Por otro lado, una visita puede ser, sin que el grupo lo sepa, el inicio de un proyecto. Por modesto que sea el proyecto este tendrá gastos adicionales. La naturaleza del proyecto mostrará qué tipo de materiales serán utilizados, pero es valioso invertir en materiales reciclables, no es necesario comprar material específico para el proyecto si no tendrá un uso continuo en el futuro. En algunas ocasiones los estudiantes trabajarán fuera del salón de clase y tendrán que recolectar información y es importante tener material disponible para este tipo de trabajo para hacerlo lo más fácil posible, como cámaras de video o fotos, grabadoras de voz, carpetas, material de miscelánea, periódicos, papel etc. En un proyecto a largo plazo, habrá costos que hay que tener en cuenta cuando se planea, como visitas, gastos de bus, material

fotográfico etc.

Una importante consideración según Diana L Fried-Booth (1986, p.33) es tener en cuenta en qué lugar del colegio se llevará a cabo el proyecto de aula. Es una ventaja un salón con facilidades para mostrar el proyecto final, como un televisor, pared para exposición de materiales, si los muebles se pueden mover, la luz, sonidos exteriores etc., igualmente que haya facilidad para guardar material del proyecto, el cual tiende a acumularse.

Para tomar decisiones del lugar de trabajo, si los estudiantes trabajaran en grupos, en parejas o en forma individual hay que tener en cuenta los gustos de los estudiantes o miedos del trabajo como situaciones sociales embarazosas. Cuando los estudiantes están fuera de su país de origen corren mayor riesgo de sufrir miedo en situaciones frente al público y de pérdida de orientación. Sin embargo es necesario ayudarlos para que usen de manera espontánea la lengua extranjera con un razonable grado de confianza para así alcanzar los objetivos deseados y metas del proyecto.

Para Diana L Fried-Booth (1986) algunas actividades necesitan cierta atención como escribir una carta, reportes orales, llevar un diario, las cuales se realizan de manera más natural de manera individual. Otras tareas, como crear un periódico mural, se realizan mejor en grupos.

No es necesario que el producto final sea tangible. Los objetivos deseados en la lengua sugerirían un proyecto final tangible, pero el producto final no domina el desarrollo de las competencias lingüísticas. Este es sólo un vehículo para relacionar la lengua con el trabajo. Es importante que el proyecto finalice en algún momento, cuando los estudiantes sienten que es el final y hay una meta alcanzada. No hay que detenerlo porque sí. Este producto se puede materializar en algún momento, como en periódicos, fiestas, radio, programas de televisión, diarios, reportes de grupo, estudios de caso etc. El rol del profesor en un proyecto de lengua es el de ser participante, coordinador cuando sea necesario, una figura

que monitorea evalúa la lengua en uso.

Como profesor también se pueden anticipar las necesidades de los estudiantes respecto al aprendizaje de la lengua. Es beneficioso para todos, aunque exige tiempo, pero es bueno cada semana comparar los resultados de los estudiantes con los del profesor y así hacer recomendaciones. Este seguimiento es llamado monitoreo. En un proyecto de corto plazo, como recolección de información de unas horas, el monitoreo de lenguaje será más fácil y concreto. Por ejemplo, el profesor se concentrará solamente en la habilidad de los estudiantes para interrumpir apropiadamente, “Excuse me”, “I wonder if you”, “would you mind answering”, “Please” etc. Para esto se circula discretamente tomando notas de errores gramaticales o de pronunciación.

Los proyectos en lengua extranjera tienen una característica muy relevante para el aprendizaje de ésta y es que el lenguaje utilizado no se deriva del libro sino de la naturaleza del proyecto en sí. Así, uno de los objetivos específicos de esta investigación-acción es lograr que los estudiantes utilicen el inglés en un contexto “real” teniendo en cuenta los temas para la realización del proyecto. Sin embargo, el proyecto tiene que ser planeado y discutido y luego evaluado. Igualmente, brindar asistencia valiosa a los estudiantes en cuanto a escoger temas y posibles medios de recolección de datos.

Muchos de los trabajos por proyectos en lengua extranjera se desarrollan en un ambiente controlado como lo es el salón de clase donde el profesor ayuda a los estudiantes a tener confianza en el uso de la lengua. Aquí también esta metodología sirve para ayudar a solucionar los problemas que se presenten a lo largo del proceso cuando el proyecto pase del salón a la vida real. Dentro del trabajo por proyectos, la comunicación oral, la lectura y la escritura se convierten en herramientas fundamentales para acercar la comunicación con la cultura, la comunidad y la realidad. Esta perspectiva muestra una visión holística de la enseñanza y el aprendizaje, que no se producen en un vacío social ni cultural.

Finalmente, Jolibert (1998) afirma que los procesos de aprendizaje están favorecidos por el trabajo por proyectos porque movilizan la zona de desarrollo próximo, cuando se promueven actividades que los niños no puedan desarrollar en forma autónoma pero que, con el apoyo del docente o de sus compañeros, aprenden y construyen las competencias necesarias para luego actuar sin ningún apoyo.

3.5.3. TRABAJO POR PROYECTOS CON NIÑOS

Phillips (1993) explica que a través del trabajo por proyectos en las clases de inglés, los niños desarrollan su inteligencia, sus habilidades sociales y motoras. Sin embargo, no se debe esperar que los niños realicen tareas en la lengua extranjera que no son capaces de hacer en su propio idioma, sino que las actividades vayan acordes a lo que saben en su lengua materna.

Según Phillips, el trabajo por proyectos es ideal en primaria por varias razones:

1. Es una unidad integral de trabajo. Un proyecto es una unidad reconocible de trabajo con un comienzo, un desarrollo y un final. A través de una serie de actividades interesantes que están ligadas a un producto tangible final en el que los niños pueden tener un sentido real de “logro”. Al completar el proyecto, los profesores y estudiantes pueden sentirse orgullosos de su trabajo y mostrarlo a los demás compañeros y profesores del colegio.

2. Educa al niño completamente. Un proyecto involucra el desarrollo del niño como un todo, en vez de enfocarse en la enseñanza del idioma. Dentro del marco del proyecto se pueden incluir un rango completo de habilidades que los niños están desarrollando en sus otras clases y durante su tiempo fuera del colegio.

3. Las habilidades intelectuales de descripción, sacar conclusiones, usar la imaginación, formular hipótesis, leer y planear se desarrollan a través de los proyectos. Además, se utilizan habilidades físicas, motoras, de coloreado, pintura,

cortado, plegado, pegado y escritura.

Las habilidades sociales de compartir, cooperar, tomar decisiones juntas, y apreciar cómo las contribuciones individuales pueden lograr un equipo exitoso.

Las características del trabajo por proyectos son muy similares a un concepto que en educación ha venido incursionando por su gran aporte. Este concepto es el Aprendizaje Cooperativo, el cual ya se ha descrito anteriormente.

3.6. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS NIÑOS ENTRE LOS 6 Y 13 AÑOS DE EDAD

La psicología evolutiva ha establecido diversas categorías de carácter cronológico para describir los cambios que se presentan en el desarrollo de una persona. Aunque las características específicas de una persona pueden variar de acuerdo con factores biológicos y ambientales, existen ciertas generalidades que se deben tener en cuenta a la hora de planear experiencias educativas. La población de mi estudio se encuentra clasificada en la categoría de niñez intermedia⁹ que comprende las edades entre los 6 y los 13 años. El principal acontecimiento de esta edad es la entrada a la escuela primaria, la cual trae consigo el desarrollo de habilidades complejas en los campos afectivo, cognitivo y social.

Desde una perspectiva cognitiva, al llegar a los 6 años de edad, los niños pasan de una etapa preoperacional a una etapa de operaciones concretas¹⁰, es decir, han desarrollado la habilidad de pensar en forma lógica sobre el aquí y el ahora, pero no hacen abstracciones complejas sobre la realidad del mundo. A partir de esta edad, el niño está en capacidad de manejar mejor los números, comprender mejor los conceptos de tiempo y espacio, distinguir lo real de lo ficticio y clasificar los objetos según categorías.

⁹ PAPALIA, Diane. Psicología del desarrollo. 7ª. Edición. Mexico: Mc GrawHill Interamericano, 1998. Cap 11 - 13. p. 414 - 526

¹⁰ PIAGET, Jean. The origins of intelligence in Children. New York: IUP. 1952

Los niños de esta edad también pasan por un proceso de desarrollo de la personalidad. En un principio, los infantes piensan con rigidez acerca de los conceptos morales tales como las reglas, el respeto, el castigo y la justicia; los niños suelen ser bastante egocéntricos y limitados a su propia concepción de aspectos morales. A medida que van creciendo, los niños adquieren cierta flexibilidad moral que les permite, entre otros, asumir un rol diferente al propio¹¹ y ver así el punto de vista de otra persona para emitir juicios morales.

Por otro lado, Vygotsky¹² insiste en el impacto de la interacción social en el desarrollo cognitivo del niño; el apoyo moral que se le proporciona al niño al realizar una tarea, generalmente desde la familia y la escuela, le permite aumentar su capacidad de terminarla satisfactoriamente.

Los niños hasta los once años están en la etapa que Piaget llamó “Operaciones Concretas” y, por lo tanto, presentan todavía limitaciones al aprender un concepto. Lo anterior se deduce porque las reglas, explicaciones y otras formas abstractas de hablar sobre el lenguaje deben presentarse con suma cautela y precaución, evitando confundirlos y aburrirlos.

Al aprender de forma diferente a los adultos, los profesores necesitamos utilizar con los niños formas más concretas de presentar el nuevo idioma. Los niños se centran en el “aquí y ahora”, en la funcionalidad de la lengua. Ellos tienen poca apreciación para lo que está correctamente bien dicho en la lengua extranjera y no se les facilita explicar conceptos lingüísticos. Es por esta razón que no se les debe explicar gramática ni reglas gramaticales, sino presentarles las situaciones con ejemplos y algunos conceptos necesitarán más ejemplificación y repetición que otros.

Al trabajar con niños es importante conocer el espacio de atención que ellos brindan a una actividad. Este espacio de atención depende de la clase de actividad a la que se expone al niño. Un espacio de atención corto sólo viene

¹¹ SELMAN en PAPALIA. Op. cit. p. 467

¹² VYGOTSKY, Live. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires : Fausto, 1993. p. 116 – 202

cuando se les presenta algo aburrido o inútil o muy difícil. Como las actividades de lengua pueden ser a veces difíciles para ellos, es necesario hacerlas divertidas, interesantes y vivenciales.

Brown (1994) sugiere diseñar actividades para captar su atención inmediata. El profesor necesita para lograr esto estar animado, entusiasmado sobre el tema que enseña pues la energía con la que dirija sus actividades es contagiosa, ya sea negativa o positiva. Aunque el profesor crea que se sobreactúa, esta actitud es muy útil para que los niños se mantengan alerta.

En las clases de lengua como en las demás clases, es importante mantener un toque de humor cuando los que aprenden son niños. El humor infantil es muy diferente al de un adulto. Es por esta razón que hay que entender su humor y tratar de mantener la risa en los niños durante las horas de clase. Ellos sienten que si la clase es divertida es rico trabajar allí y así se crea un mejor ambiente de trabajo y aprendizaje.

Como los niños tienen mucha energía y actividad y les gusta moverse y trabajar en actividades que impliquen desplazamientos y cambios de posición, como profesores debemos fijarnos en que ellos tengan los cinco sentidos estimulados con actividades físicas como actuación y juegos.

Los proyectos y otras actividades manuales ayudan a los niños a internalizar el lenguaje. Los grupos pequeños de proyectos son una forma excelente para aprender palabras y estructuras y practicar el lenguaje significativo. Las ayudas sensoriales sirven a los niños a internalizar conceptos. Por ejemplo, oler las flores, tocar las plantas y frutas, probar la comida. Además, hay que ofrecerles ayudas audiovisuales como videos, dibujos, cassettes, pues todos estos son elementos importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños. El lenguaje no verbal también juega un papel muy importante, por eso hay que tener en cuenta los gestos y expresiones faciales y el contacto físico que se demuestre cuando los niños hacen preguntas o cuando no entienden un tema.

No solamente el profesor debe demostrar actitudes que no desmotiven el aprendizaje, sino que debe enseñar a los demás niños cómo entender y apreciar

el trabajo hecho por sus compañeros. Los niños se sienten muchas veces inhibidos a usar la lengua extranjera por miedo a hacer el ridículo y se sienten sensibles sobre lo que sus compañeros puedan pensar de ellos. Por eso, los profesores necesitan ayudarles a superar esas barreras siendo pacientes y ayudándoles a construir su autoestima y autoconfianza.

Finalmente, cuando se aprende una lengua extranjera es importante mantener viva la motivación que es otro factor influyente en la enseñanza de lenguas a niños, pues un niño motivado por aprender lo hace con mucho más gusto y aprende más. La edad en que los niños están en el colegio coincide con la de la exploración por las cosas del mundo exterior y ellos se encuentran entusiasmados por aprender y encontrar. Los padres y profesores tienen la tarea de ayudar a los niños a que de ellos surjan intereses en la nueva lengua que aprenden. Al estar motivados, los niños realizan las actividades planeadas en clase y como tarea con mucho más interés y los resultados que se obtienen generalmente son positivos en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera.

4. PLAN DE ACCIÓN E IMPLEMENTACIÓN

Este plan de acción da cuenta del diseño y desarrollo del proyecto de aula llevado a cabo en el ESC. El plan de acción fue elaborado teniendo en cuenta los criterios que presenta Elliott (1990). Se expondrán las acciones a emprender y las negociaciones pertinentes para la elaboración del proyecto.

4.1. Revisión de la idea general

Al analizar cuidadosamente el contexto y al revisar la literatura concerniente al problema de investigación, no percibí la necesidad de realizar ajustes en la idea inicial. Sin embargo, dentro de este enunciado aparecen algunos factores que se presentaron al comienzo del proyecto y que se buscaron mejorar.

El primer factor que afectó el desarrollo del proceso de aprendizaje del inglés en el grupo de niños con que se trabajó fue el constante uso del hebreo en las clases. Como primera medida se trabajó especialmente en la lectura libre de cómics y cuentos en inglés, y a partir de éstos, se esperaba que los estudiantes incrementaran su interés en la lengua además de aprender nuevo vocabulario. Así, los alumnos se esforzaron por expresarse en inglés y utilizaban el español para hacerse entender. Lo que quiero destacar es que los estudiantes dejaron de hablar en Hebreo entre ellos una vez estaban en el aula ESC trabajando en el English project.

La motivación es un factor decisivo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando un niño está motivado aprende con mayor agrado y se interesa en seguir investigando sobre el tema que aprendió. En general, la situación que se buscaba mejorar al trabajar por proyectos es que los estudiantes actuaran motivados por aprender e hicieran actividades que nutrieran su ego en la lengua extranjera, y les produjeran satisfacción grupal e individual.

4.2. Negociaciones

Para realizar el proyecto que se llevó a cabo en el colegio Colombo Hebreo fue necesario definir algunos detalles con el personal encargado del Área de Inglés. En este caso, la Directora del área de inglés de primaria del colegio aceptó con gran entusiasmo mi idea de implementar una innovadora propuesta didáctica, el proyecto de aula, en el ESC para el último bimestre escolar del año 2008.

Se acordó que contaría para el proyecto con los cuatro estudiantes de primaria de nacionalidad Israelí que tenían los problemas de adaptación más grandes además de tener niveles muy bajos de lengua inglesa. Además, se acordó que la propuesta que resultara del trabajo de grado sería llevada al Colegio para que éste hiciera uso del material en el momento que fuera necesario. El trabajo no fue elaborado por varios investigadores, sino por uno solo.

4.3. Recursos

Los materiales que eran vitales para desarrollar el proyecto fueron proporcionados por la Institución educativa: el aula, la biblioteca, la video cámara, la sala de edición. Es importante aclarar en esta parte que en el momento que se llevó a cabo el proyecto de aula en el CCH yo no tenía ningún vínculo laboral con el colegio. Tampoco me desempeñaba como practicante. Fue por iniciativa propia que busqué mejorar el desarrollo de las clases del ESC, para que éstas fueran más productivas y significativas. Los materiales del cómic los elaboré en su totalidad y la visita del experto a nuestra aula fue gratuita.

4.4. Marco Ético

La información que se recogió y el proceso que se vivió en el transcurso de la investigación constituyeron materiales confidenciales al que sólo tenían acceso el profesor titular, la asesora del trabajo de grado y la investigadora del proyecto. En ningún momento se obligó a ninguno de los estudiantes a pertenecer o permanecer en proyecto, ellos tenían la libertad de asistir al English class Project

del ESC o permanecer en el salón de clase de inglés de cada grado con los demás estudiantes.

4.5. Perfil de los estudiantes

El primer paso en este proceso de investigación consistió en la observación minuciosa del contexto el cual tuvo una duración de seis meses durante los años 2007 y 2008, en donde se estableció una relación de cooperación y confianza no sólo con las profesoras y la coordinadora sino también con los niños y niñas del colegio.

Alguna parte de este tiempo fui profesora en el ESC y pude obtener una visión más detallada del comportamiento, actitudes y perspectivas de los niños y niñas de esta institución educativa. Sin embargo, utilicé otras horas de clase para observar su comportamiento con otras profesoras que como yo eran practicantes en el ESC. En relación con el comportamiento en clase, se observó que los estudiantes no son muy colaboradores entre ellos, se distraen fácilmente, son poco tolerantes con el trabajo asignado; no dejan de hablar en Hebreo y anhelan escuchar el timbre y salir corriendo.

En cuanto a los recursos que se utilizan se constató que el manejo y uso del tablero es un aspecto fundamental en la pedagogía de las profesoras. Todas las instrucciones de los ejercicios son dadas en español pero en ciertos casos las profesoras combinan el español y el inglés para estudiar nuevo vocabulario o simplemente repasarlo.

Pude constatar que para enseñar nuevo vocabulario todas las practicantes hacen una revisión en español, luego con la ayuda de una lámina se los enseña en inglés y hace que los estudiantes los repitan. Sin embargo, aún cuando la profesora los hace repetir, los niños no logran identificarlos.

Todas estas situaciones de aprendizaje que se pueden observar en el ESC hacen entrever que la gran mayoría de actividades y ejercicios que se implementan tienen como objetivo principal que los niños aprendan nuevo vocabulario o gramática.

En conclusión, todo lo anteriormente descrito complementa el perfil de los niños y niñas que configuran la población de este trabajo de investigación. Se puede entonces afirmar que los estudiantes en su mayoría aunque no disfrutaban las clases sí quieren aprender inglés, lo cual se puede verificar a partir de los diálogos entablados con algunos de ellos, quienes además de confirmarlo expresan que el aprendizaje del inglés es importante. Por ejemplo uno de ellos a la pregunta ¿Do you like English? respondió “yes, en Israel es importante” Otro estudiante dijo “es muy difícil pero la música es buena”.

Es también indispensable que a través del proyecto de aula y sus actividades los niños usen el inglés con un motivo real, de tal forma que ellos se den cuenta de que mediante esta lengua extranjera ellos también pueden dar cuenta de su realidad.

Antes de empezar el proyecto de aula fue necesaria la elaboración de un perfil del estudiante a través de preguntas informales (ver anexo A y B). Para completar el perfil, se realizó una prueba de inglés para determinar el nivel de habilidad (ver anexo C). Al aplicar la prueba de inglés a los estudiantes se evidenció lo siguiente:

Resultados de la prueba de inglés (ver anexo D)

- La mayoría de ellos tiene un vocabulario muy limitado, solo un estudiante acertó casi la totalidad de las respuestas. El promedio de respuestas correctas en este ejercicio fue de 2.4 sobre 5.

- Los 4 reconocen las figuras geométricas e identifican los colores.

- Aunque oralmente pueden decir los números de 1 a 10 en inglés, todos presentan dificultad al leer el número e identificarlo con su representación. Un solo niño acertó una respuesta para este ejercicio.

- Solamente un estudiante escribió y reconoció 4 de las 5 partes de la cara y fácilmente las pudo nombrar y señalar. Un estudiante las nombró todas pero no las pudo escribir claramente. Los restantes presentan dudas en la utilización de este vocabulario.

- Todos saben identificar al “father and mother”. Un estudiante presenta

dificultad reconociendo la diferencia de género entre “sister” y “brother”. Sin embargo, ninguno escribió correctamente las palabras.

- Todos usan debidamente el vocabulario relacionado con los animales. Pero ninguno lo pudo escribir correctamente.

- 3 estudiantes reconocen las diferentes prendas de vestir y asocian el color con su nombre en inglés.

- Todos nombran en inglés sin mayor dificultad los números del uno al diez. Pero fue necesario leer la pregunta para que entendieran. Pudieron reconocer las figuras y nombrarlas, pero no escriben bien los números.

De acuerdo con estos resultados se puede inferir que los niños y niñas que asisten al ESC no cumplen en totalidad con los requerimientos mínimos de inglés que establece el colegio para los niños de primaria. Como se pudo establecer a partir de las pruebas, las habilidades donde los niños y niñas presentan más dificultad son a nivel de escritura y de lectura. Solo un estudiante tiene un nivel oral excelente pero se le dificulta leer y escribir en inglés. Por esta razón es importante que a través del proyecto de aula los niños comiencen a leer y escribir en una lengua extranjera.

Es claro que no se le presta mucha importancia a la lectura como una estrategia de aprendizaje. De hecho no se hace ningún ejercicio que implique leer, por lo tanto es importante que los niños comiencen este proceso enfrentándose a expresiones cortas que puedan ser utilizadas e identificadas por ellos posteriormente.

Durante la vida escolar, los niños tienen tratos frecuentes con personas que conocen el idioma, también con sus compañeros, profesoras y otras personas cercanas. Pero, en relación al futuro, las oportunidades para tener contactos en inglés serán mayores ya que los estudiantes están en Colombia por poco tiempo y podrían viajar a un país anglo parlante.

Por lo tanto, a partir de todos los resultados obtenidos mediante la prueba de inglés; las observaciones, visiones y opiniones de los estudiantes, el proyecto de aula debe incentivar la participación e interacción de los estudiantes mediante

actividades que impliquen trabajo en grupo y cooperación entre ellos.

4.6. DESARROLLO DE LAS ETAPAS DE ACCIÓN

En una primera etapa del proyecto de aula, se realizó **una exploración de los intereses de los niños**, a través de diálogos espontáneos y prácticas orales como, mesas redondas, debates etc. Una vez identificados estos núcleos de interés, se buscó que los niños obtuvieran información sobre ellos, para luego poder tomar una decisión basada en argumentos más allá del simple gusto. Para esto se propusieron tareas de lectura de diferentes textos, visitas a la biblioteca, búsqueda de información en Internet, preguntas a maestros y padres entre otras; una vez hecho esto y con la información y motivación suficiente se hizo una “votación”, una práctica democrática donde todos los niños votaron por el tema de mayor interés, entendiendo que esta era una decisión individual que terminaría en un proyecto colectivo de trabajo.

En esta etapa los niños votaron por el cómic y el video, todos decidimos que para hacer un video se necesita una preparación y que para diseñar las escenas, la historia, los personajes etc. utilizaríamos el cómic. Puedo agregar en esta parte que la decisión de los niños se vio influenciada por la visita que realizamos en noviembre del 2007 a un salón de clase de primaria donde los alumnos mostraron sus videos de “parkour” como resultado de un proyecto de inglés.

Hecha esta elección y al tener ya un tema base de trabajo, maestra y niños, pasamos a la etapa de **planificación del proyecto**, es decir, el establecer propósitos, contenidos (aspectos sobre los cuales se quería saber), tiempos, medios, tareas y responsabilidades; esto fue un ejercicio de negociación, además de escritura, pues todo lo pactado queda consignado en un mapa conceptual o ruta de navegación que orienta a niños y maestra, además de dejar constancia de

las responsabilidades de cada uno.¹³

Una vez se tiene la guía de trabajo, viene **la ejecución o desarrollo del proyecto**, que no es más que el cumplimiento de lo establecido anteriormente, en este caso **“Making a film”**, fue el proyecto desarrollado.

Antes de comenzar con el proyecto de aula fue imperativo delimitar unos objetivos de trabajo que guiaron mi trabajo como docente. Igualmente tuve que documentarme teóricamente sobre el cómic y cómo hacer un video ya que no tenía conocimiento alguno sobre el tema. A continuación mostraré los objetivos del proyecto de aula, la guía teórica del proyecto de aula y la ruta de actividades del proyecto “Making a film”.

4.6.1. OBJETIVOS PROYECTO DE AULA “Making a film”:

- ✓ Crear espacios para la elaboración de cómics y así potencializar el uso de una L2 en el aula.
- ✓ Realizar un video para construir espacios de trabajo como en la vida real donde los niños usan la L2 y trabajan cooperativamente.
- ✓ Crear espacios para la lectura y análisis del cómic.
- ✓ Diferenciar el tipo de texto del cómic en relación con otros textos diferentes.
- ✓ Escuchar a un experto en el aula de clase.
- ✓ Realizar un video a partir del cómic del estudiante.
- ✓ Fomentar el uso de las onomatopeyas.
- ✓ Estudiar los tipos de gestos.
- ✓ Construir con el grupo de estudiantes herramientas para elaborar diferentes cómics según la situación comunicativa, mejorando así, la construcción

¹³ Se puede decir que esta es una forma de materializar el contrato didáctico, descrito en el marco teórico.

de la lengua escrita.

4.6.1.1. GUÍA TEÓRICA DEL PROYECTO DE AULA

El siguiente marco teórico es la base guía para el desarrollo del proyecto de aula del salón ESC en el colegio Colombo Hebreo. Una vez los estudiantes mediante un consenso, escogieron el tema para trabajar en el último periodo académico del año escolar (abril a junio del 2008), decidí realizar esta revisión teórica para así poder apoyar el desarrollo del proyecto de aula de una mejor manera además de preparar los espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

4.6.2. LA HISTORIETA O CÓMIC

En el proyecto "making a film", que se llevó a cabo con los niños del ESC se utilizó la historieta como mediación didáctica en la enseñanza de una lengua extranjera para producir textos significativos. Comenzaré primero por contextualizar el concepto del cómic a partir de una de sus tantas definiciones validas, y explicar el por qué de esta escogencia, luego aclararé los elementos que componen el cómic. La definición propuesta por Román Gurben (1974, p.35) en su obra el lenguaje de los cómics, base teórica en cuanto se refiere al cómic como medio de comunicación define al cómic como estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética.

El cómic está compuesto por varios elementos descriptivos y funcionales que conforman su definición. Los elementos descriptivos son:

- ✓ Secuencia narrativa basada en un guión y dibujada en viñetas [frames], de carácter sobre todo descriptivo.
- ✓ Cadena sintagmática, compuesta de sintagmas icónico-literarios estructurados a partir de otros bloques sintagmáticos menores llamados viñetas (Gurben, 1974, p. 161)

- ✓ Sistematización determinada de significados.

Los elementos funcionales son:

- ✓ El signo connota además de denotar.
- ✓ El código adquiere amplitud significativa.

Ilustrare y definiré a continuación los componentes básicos del cómic:

ISSUE #04
AD
por Golez

1. Onomatopeyas
2. Cartela.
3. Elipsis
4. Globo.
5. Línea cinética.
6. Viñeta. (Vigneta)

www.war-esp.net

1. Onomatopeyas: representación de ruidos o sonidos mediante escritura fonética.

2. Cartela: textos escritos dentro de la viñeta que facilitan la continuidad narrativa.

3. Elipsis: recurso que permite al lector dar continuidad al argumento entre dos viñetas las consecutivas.

4. Globo: convención gráfica que representa el pensamiento o el diálogo de un personaje dado en el cómic. Existen diferentes tipos de globos que indican pensamientos, gritos o diálogos.

5. Línea cinética: convención gráfica que expresa ilusión de movimiento o trayectoria.

6. Viñeta: representación de un tiempo y un espacio de la acción narrativa, en el que la imagen y el texto son enmarcados por una línea.

Esta investigación considera el concepto del cómic desde dos referentes, el descriptivo y el funcional. Siendo el primero más corriente inmediato, basado en códigos conocidos. Sus intenciones son comunicar, entretener e interesar a una población masiva. Sus códigos son ya universales, como los gestos, los globos, las onomatopeyas, y las viñetas. El referente funcional más profundo y especializado es de corte semiótico. Sus intenciones son connotativas dirigidas a la creación de sentido; mediante la producción de conexiones significativas convoca al conocimiento a la interpretación, apelan a la creación, a la sutileza del símbolo.

4.6.2.1. EL MONTAJE DE LA HISTORIETA

Es un proceso mediante el cual se unen unas viñetas con otras siguiendo el orden que la narración requiere, está dispuesto, por lo general, de izquierda a derecha y de arriba abajo.

I. COMPONENTES:

a. TÍTULO



Va en la primera viñeta y puede ser:

- ✓ Con letras relacionadas con el contenido (temblorosas, etc.)
- ✓ Con el dibujo alusivo al argumento (protagonista).
- ✓ Con la firma del dibujante y el nombre del guionista.

Título de historieta que continúa:



- ✓ Contará con los mismo que la anterior más el resumen de lo publicado.

b. FINAL: Es el fin espacio-temporal de la historieta e irá en la última viñeta.

Puede ser:

* **Final definitivo:** Contará con:

- ✓ Un texto conclusión del argumento.
- ✓ Un dibujo alusivo.
- ✓ La palabra FIN en mayúscula.



Final provisional: Contara con:

- ✓ La palabra CONTINUARA encerrada en una cartela o entre paréntesis.
- ✓ Un texto que acentúe el suspenso de las últimas imágenes.
- ✓ Un dibujo suspensivo e interesante.

c. LOS GESTOS Y LOS PERSONAJES

Los personajes del Cómic además de cumplir una función comunicativa, mediante el dialogo, manifiestan sus sentimientos y estados de ánimo a través de determinadas expresiones (corporales y faciales) que constituyen el Código Gestual.

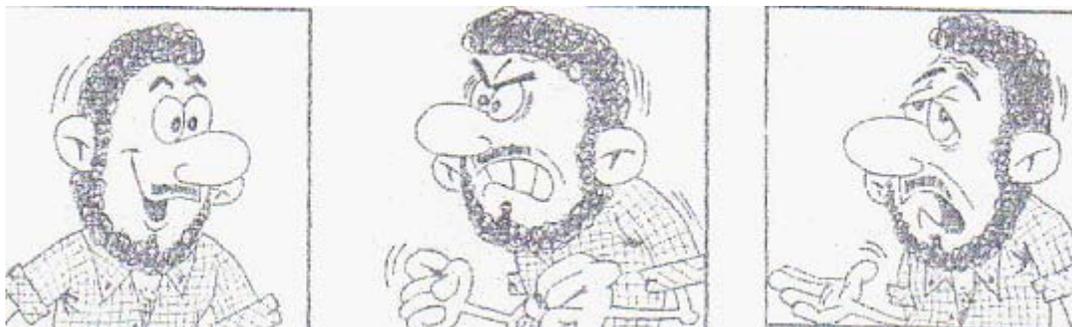
d. LA EXPRESION

Las más importantes variantes gestuales de los personajes de los cómics se localizan en el rostro, complementándose con la postura o movimiento del cuerpo, sobre todo de sus brazos y piernas.

a. EXPRESIONES ANIMICAS DEL ROSTRO

***Expresiones Básicas:** Combinando estos rasgos se obtienen los demás.

Son las siguientes:



ALEGRÍA

ENOJO

TRISTEZA

Cejas arqueadas hacia arriba.

Cejas inclinadas hacia la nariz.

Cejas caídas hacia las Orejas

Boca abierta hasta las orejas.

Boca hacia abajo.

Boca hacia abajo.

***Expresiones secundarias o derivadas:** Resultan de las múltiples formas en que pueden agruparse los rasgos de las expresiones básicas.

Ejemplos:



CONTENTO

RIENDO

CARCAJADA

Cejas arqueadas.

Cejas arqueadas.

Cejas fruncidas.

Boca cerrada

Ojos cerrados y arqueados.

Ojos cerrados.

con los extremos hacia arriba.



ENFADO

Cejas fruncidas.

COLERA

Cejas de enojo.

FURIA

Mismos rasgos que la cólera

Líneas vibratorias.

e. FIGURAS CINÉTICAS

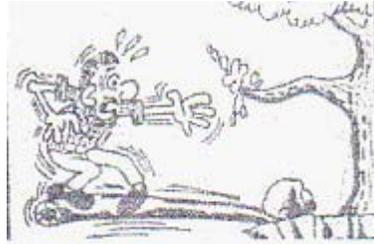
Expresan el movimiento físico, desplazamiento o velocidad de distintos móviles, produciendo con ello la ilusión del movimiento o trayectoria de los cómics. Son la respuesta gráfica a la naturaleza inmóvil de las imágenes fijas que tratan de reflejar una realidad dinámica. Las más usuales son:

Trayectoria: señalización gráfica del espacio recorrido en un breve periodo de tiempo:

- ✓ Trayectoria Lineal: Son líneas o puntos que señalan el espacio recorrido.



- ✓ Oscilación: Trazos cortos que rodean a u personaje indicando temblor, vibración o vaivén.



- ✓ Impacto: Estrella irregular en cuyo centro se sitúa el objeto que lo produce o en el lugar donde se localiza.



- ✓ Nubes: Acompañan o sustituyen a la trayectoria (nubes de polvo)



f. METAFORAS VISUALIZADAS

Se utilizan para expresar las ideas y sentimientos de los personajes. Expresan el estado psíquico de los personajes mediante signos icónicos de carácter metafórico, son metáforas porque proceden de la figura del mismo nombre en los lenguajes verbales y son visualizados porque se transmiten mediante imágenes visuales incluidas en el globo. Algunos ejemplos son:



PORRAZO: Estrellas

PALABROTA: Culebras

IDEA: Bombilla



AMOR: Corazón

INTERROGACIÓN: Extrañeza

ADMIRACIÓN: sorpresa

g. ONOMATOPEYAS

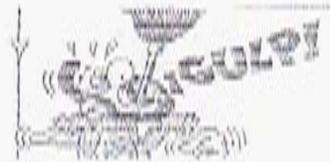
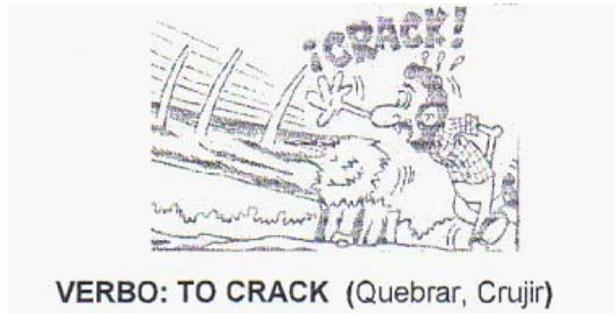
Son signos convencionales que pretenden imitar el sonido de una acción a través de un vocablo. La sugerencia del sonido llega al lector por medio de dos códigos:

- ✓ Fonético: Representado por la traducción acústica.
- ✓ Gráfico: Impacto visual en la viñeta.

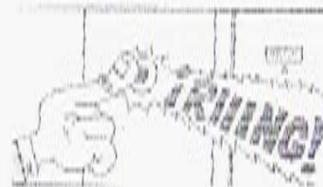
CARACTERÍSTICAS

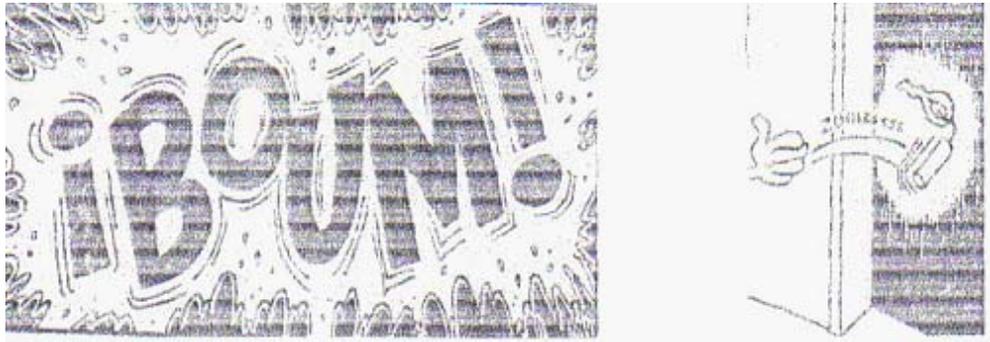
- ✓ Son independientes del globo, ocupan a veces una gran porción de la viñeta.
- ✓ Se rotulan a mano.
- ✓ Se ubican cerca del lugar donde se produce el sonido.
- ✓ Su tamaño suele corresponder con la intensidad del sonido que representa.

La mayoría de las onomatopeyas son de origen inglés, por ser un idioma rico en sustantivos y verbos fono-simbólicos con gran expresividad acústica. Además la difusión de los cómics americanos, ha consagrado las onomatopeyas de su idioma. Algunos ejemplos son:



OTRAS ONOMATOPEYAS

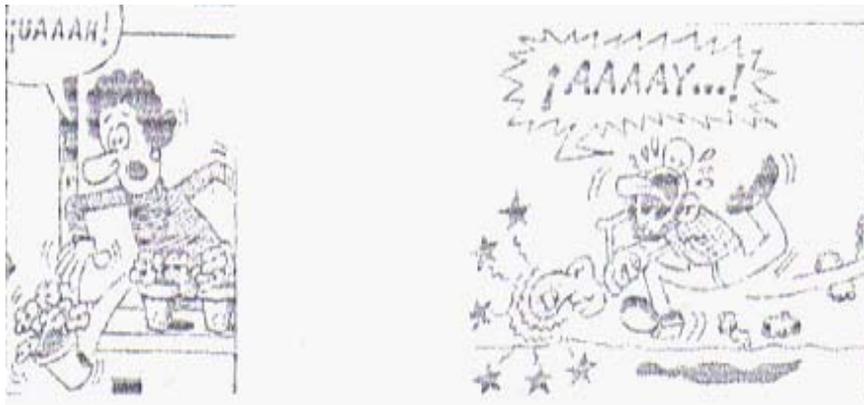




EXPLOSIÓN

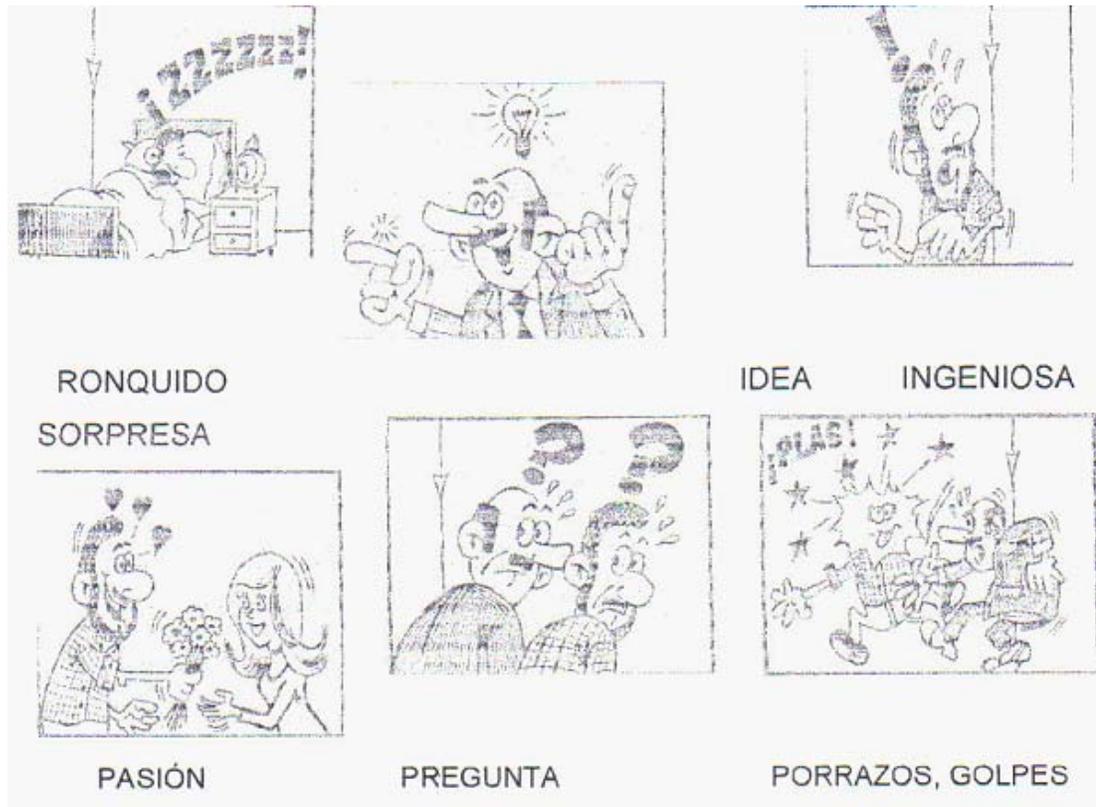
Georgina Guerra divide las onomatopeyas en tres convenciones:¹⁴

a. **Sonidos Inarticulados:** Es cuando la burbuja o globo puede contener sonidos orales como: brr, sniff, ejem, nam, uf, ouch, bah, etc.



¹⁴ GUERRA, Georgina. El cómic o la historieta en la enseñanza. Ed, Grijalbo, S.A. Argentina, 1982, p.38.

b. Metáforas Visualizadas: Se idearon para expresar el estado psíquico del personaje, suelen contenerse también en el globo, que adopta en estos casos el nombre de "dream-balloon"; pueden ser sueños representados por la delta, o por la repetición del sonido inarticulado, ejemplos:



C. Onomatopeyas: Tratan de reproducir sonidos provenientes de animales u objetos. En su mayoría provienen del inglés y son de carácter simbólico como:



h. LENGUAJE VERBAL

A. TEXTOS DE APOYO: Explican algún aspecto relacionado con la acción pero, desde afuera, como lo narra un narrador. Estos textos de apoyo son el CARTUCHO y la CARTELA, además de utilizarse para aclarar ciertas situaciones tienen una función espacio-temporal.

B. BOCADILLOS, GLOBOS O BALLOON: Es la convención más usada, importante y típica del cómic. Es el espacio dentro de la viñeta (ovalada o rectangular) donde se ponen las palabras que piensan o dicen los personajes.

***PARTES DEL GLOBO O BOCADILLO**



- Cuerpo, contorno o silueta: Es la línea cerrada que delimita el espacio donde se coloca el texto escrito, los sonidos inarticulados o las metáforas visualizadas.

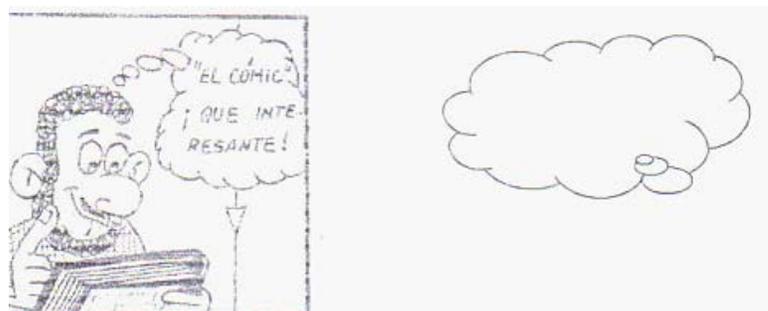
- Delta o rabillo: Es una especie de cuerno al revés unido al cuerpo, que nos indica que personaje es el que se expresa.

***TIPOS DE BOCADILLOS**

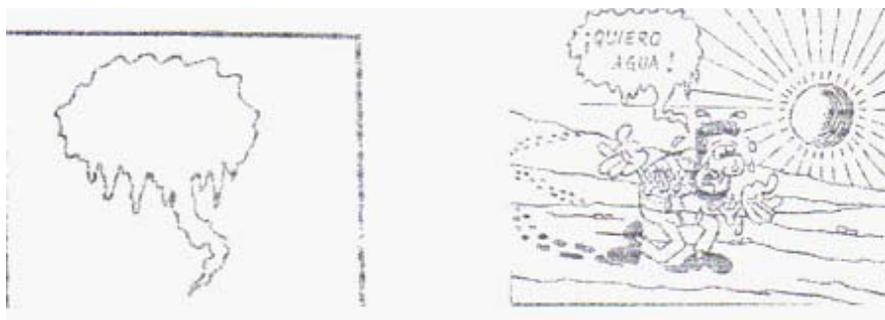
CONTORNO NORMAL: Suele ser ovalado o cuadrado y carece de especial significado, solo contiene el mensaje.



CONTORNO NUBE: Delta en forma de Burbujas. Indica que las palabras que contiene son pensadas por el personaje, pero no pronunciadas.



CONTORNO DELINEADO CON LÍNEAS TEMBLOROSAS: Caracterizando el temblor de los trazos, en forma de chuzos, significa voz temblorosa, se utiliza para expresar debilidad, temor, frío, etc.



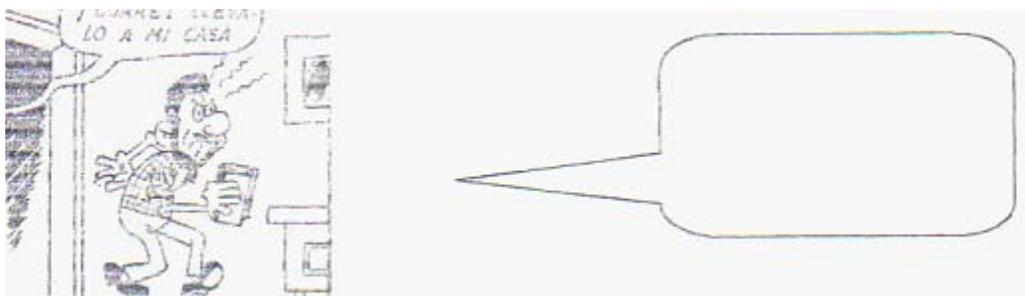
CONTORNO ELÉCTRICO: Tiene un trazado en zig-zag, se asemeja a una descarga eléctrica e indica el tono particular de una voz procedente de un aparato mecánico: robot, teléfono, altavoz, o también un grito, estallido o voz desencajada.



CONTORNO DISCONTINUO: Utilizado para indicar que los personajes hablan en voz muy baja, para contarse secretos sin ser oídos.



BOCADILLO EN OFF: El delta señala un lugar que esta afuera del cuadro, indicando que la voz es emitida por alguien que no aparece en la ilustración.



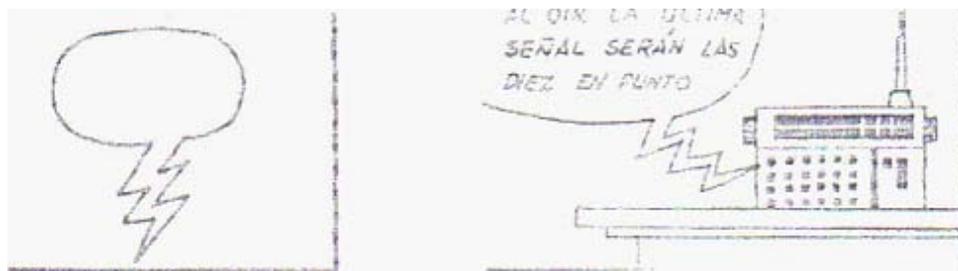
TIPOS DE DELTA O ROBADILLO

NORMAL



Utilizado como indicador direccional, señalando al emisor de la voz.

EN SIERRA



Señala el medio sonoro artificial que produce el sonido.

EN BURBUJAS



Indica que el personaje está pensando el mensaje incluido en el globo

MÚLTIPLE



El contenido del globo es pronunciado a la vez por varios personajes.

i. LETRAS

El tipo de letra más utilizado es la "letra de imprenta", aunque algunas veces cuando se quiere poner de relieve alguna particularidad psicológica de un personaje o conseguir una mayor expresividad, se usa la letra llamada "de mano" o dibujada. Son por lo general mayúsculas.

*TAMAÑO Y FORMA: Según sea la actitud de los personajes que hablan, su tono de voz e incluso la acción que se desarrolla, las letras serán mayores o menores, onduladas o partidas y estarán colocadas uniformemente dentro del globo o se saldrán de el e inundaran otros espacios dentro de la viñeta.

4.7. LA HISTORIETA EN EL AULA

Según Martín Barbero (2003) en su libro *De los medios a las mediaciones* no se debe confundir el medio con la mediación. Según Barbero (2003), lo importante es saber que medio se debe usar. Si lo que se busca es afectar emociones, sentimientos, afectos se usa la oralidad o la imagen pero si desea apelar al raciocinio, la escritura es la opción. Desde este referente teórico es posible considerar el cómic como medio o como mediación para la enseñanza de una lengua extranjera. Es medio, instrumento o herramienta si se utiliza para narrar a los estudiantes una historia. Es mediación cuando el docente le imprime intencionalidad didáctica. El cómic como mediación para la enseñanza es didáctica por que permite instruir, enseñar, aprender y formar.

En el caso del docente, el cómic es medio si lo usa para informar a sus alumnos sobre conceptos o temas; es mediación cuando su intencionalidad se evidencia en los resultados que obtienen los estudiantes, cuando el docente logra instruir.

Joan Costa (1992), en su texto *Imagen didáctica*, afirma que la eficacia de la imagen didáctica, más próxima al aprendizaje que a la enseñanza depende de la voluntad y de la predisposición del preceptor para aprender. Esto afirma que el gran desafío de la didáctica es resolver cómo enseñar y ayudar a que otros enseñen.

Igualmente, para Mauro Rollan¹⁵ y Eladio Sastre, se estudia el cómic en clase porque:

Contiene temáticas variadas.

✓ Es un medio expresivo que puede desarrollar facultades mentales, abrir campo a la originalidad y creatividad.

✓ Al complementarse con otros medios didácticos se puede adquirir

¹⁵ Rollan y Sastre, *EL CÓMIC EN LA ESCUELA*. Universidad de Valladolid, 1986, p. 13

conocimientos, destrezas y hacer efectiva la enseñanza interdisciplinaria. -Añade una nota lúdica al quehacer del alumno, a la vez que informa, motiva e instruye deleitando. -La imagen es un instrumento didáctico.

- ✓ Crea hábitos de lectura y enriquece las posibilidades comunicativas.
- ✓ Es un vehículo de ejercicio de comprensión lectora y enriquece el vocabulario ampliando el léxico.
- ✓ Su valor elíptico obliga al alumno a pensar e imaginar.
- ✓ Es un centro de interés en torno a un tema.
- ✓ Es una fuente de ejercicios que estimulan los métodos de análisis y síntesis.
- ✓ Es un instrumento eficaz para la superación de dificultades de la lectura y escritura.

En la Revista Lectura y Vida (1999) nos explican las razones por las cuales debe considerarse la historieta como medio educativo y como material de lectura:

"La historieta entrega los elementos esquemáticos de una situación, el lector rellena esos elementos con su imaginación, completa los detalles no presentes, anima las imágenes fijas, crea los ruidos y sonidos que faltaron y escucha las palabras escritas." "Al niño ir utilizando en un comienzo las historietas como medio para la composición escrita puede llegar a crear sus cómics con diálogos propios."¹⁶

Además el cómic ayuda en diferentes áreas de la enseñanza como:

A. LECTURA Y ENTONACIÓN:

Según Rollan y Sastre (1986, pp 116-146) el alumno antes de saber leer un texto, es capaz de leer un cómic, ya que él tiene una idea rudimentaria pero suficiente de las principales convenciones del cómic: gestos, caracterización de

¹⁶ Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Septiembre 1999. P, 9.

personajes, onomatopeyas, etc. y por lo tanto es buen momento de darle a conocer estas convenciones aunque cuidando de elegir un material atractivo y unos temas relacionados con su mundo y necesidades.

La entonación se ve potenciada por la lectura y pronunciación de las onomatopeyas y la actitud de los personajes que dialogan. Por su distribución en la historieta el alumno distingue entre dialogo y narración.

Posibilita mediante el empleo de sinónimos el aprendizaje de palabras de difícil comprensión y pronunciación. Además se le puede asignar a cada estudiante un papel: narrador, personajes presentes, onomatopeyas, efectos especiales, etc.

B. ESCRITURA:

Rollan y Sastre (1986, pp 116-146) afirman que el cómic, posibilita en la escritura del alumno una mayor fluidez y eficacia. Es de lamentar que la historieta comercial utilice letras mayúsculas para expresar el contenido verbal, ya que queda restringida su utilización como modelo al querer enseñar a escribir a los alumnos; pero es aquí donde el maestro debe buscar una estrategia en la que se elabore la historieta y utilicen letras minúsculas.

C. VOCABULARIO:

Para Rollan y Sastre (1986, pp 116-146) existen varios ejercicios y actividades que el maestro puede seguir para incorporar al léxico individual del alumno aquellas palabras y frases cuyo significado y uso se formulan como objetivos de aprendizaje. Algunas actividades pueden ser:

*Sustituir en la viñeta una palabra por otra, sinónimo.

*Buscar la palabra de significado contrario, antónimo.

*Utilizar en diferentes viñetas pero respondiendo a una misma situación diferentes significados de una misma palabra.

*Analizar frases, modismos, locuciones, etc., de difícil comprensión que

sean localizadas en historietas.

*Confeccionar un pequeño guión cuyo desenlace coincida con el caso de refranes, moralejas, etc.

*Elaborar una historieta en cuya parte verbal queden incluidas palabras estudiadas.

4.8. LA REALIZACION DE UN VIDEO.

En esta investigación se hace indispensable el saber cómo se realiza un video para así poder llevar a cabo el proyecto de aula en el ESC. En este caso, los estudiantes optaron por realizar videos a partir de situaciones graciosas que plasmaron en historietas. De acuerdo con Serna (1995) el uso del video es una herramienta y un recurso muy útil para la enseñanza. Serna (2005, p. 94) argumenta que en los centros educativos se enseña el lenguaje de la lecto-escritura; para que los estudiantes se apropien de las competencias básicas de este lenguaje para el desarrollo cognitivo y psicosocial del ciudadano. De la misma forma el dominio de la tecnología y del lenguaje del video, tema del proyecto de aula que es desarrollado por los alumnos del ESC, pretende que sean ciudadanos que puedan expresarse o escribir a través de estos lenguajes, y con este dominio alcanzar una lectura más profunda de los contenidos que son expresados a través de estos mensajes. No obstante, hay que considerar que el uso de estas tecnologías debe realizarse bajo consideraciones y objetivos pedagógicos, y no exclusivamente tecnológicos.

El que los estudiantes realicen un video es el medio y no el fin, es un medio para hacer pensar y comunicarnos; para alcanzar este objetivo pedagógico, nos apropiamos de unas competencias comunicativas del lenguaje del cómic, como las onomatopeyas, códigos, globos, contenidos, y la creación de textos para la creación de una historieta.

Serna¹⁷ muestra 5 pasos para la realización de un video. 1. Fase del contrato, 2. Documentalismo, 3. Guionización, 4. Producción, 5. La edición. Estos pasos fueron tomados como guía en la realización del video por los alumnos.

Estas fases seguidas en el proyecto de aula son como una producción profesional, solamente que aquí no atendemos tanto a la calidad del producto final, sino a la calidad del proceso. De ahí que, además del producto final, debemos tener muy claro cuáles son los procesos para aprovecharlos y realizar un aprendizaje significativo. En la realización del proyecto de aula del ESC, comenzamos por la guionización, es decir el orden de los contenidos, la duración del video, que tipo de guión, recursos técnicos. En este proyecto iniciamos con la producción de historietas para crear las secuencias y contenidos del film. Comenzamos con un análisis de los cómics, para producir uno individual que cumpla las características generales del cómic y el cual finalmente será transformado en video por los estudiantes. Para esto, después de terminar el cómic, realizamos la fase del contrato en donde los estudiantes se comprometieron a trabajar en equipo y negociar responsabilidades que cada uno contrae en el equipo en el momento de realizar el video. Como tercer paso comenzamos la fase de producción en donde el grupo tiene varios papeles, dirección, cámara, ayudante de cámara etc. Finalmente, la edición se realiza en grupo en la sala de sistemas del colegio.

Esta actividad busca facilitar aprendizajes significativos y transferibles a otras situaciones a través de una continua actividad mental. Por otra parte, aunque no siempre los planteamientos pedagógicos resulten innovadores, también busco mostrar que este proyecto tiene una función innovadora, por la novedad de la tecnología utilizada y las diferentes formas de uso que fomentan dicha innovación en la enseñanza de una lengua extranjera.

¹⁷ En el capítulo 8: Manuel Cebrián de la Serna. *video y educación II del libro Tecnologías de la información y comunicación para la formación del docente*. 2005, PP 93-101

Finalmente, después de esta revisión teórica se debe considerar la importancia de la cultura y los propósitos de los estudiantes que estudian lenguas extranjeras. De igual manera el contexto en que se encuentran y las metodologías usada para el aprendizaje de lenguas no maternas. También, la importancia de las experiencias del individuo para facilitar el aprendizaje de las estructuras lingüísticas y así facilitar su uso.

4.9. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE AULA EN EL ESC

En algunas de las actividades didácticas que mostrare a continuación subyace una metodología del trabajo intelectual que fue readaptada del libro El cómic y su utilización didáctica de Rodríguez Diéguez (1988). La propuesta de las actividades fue planeada pensando en que se tendría un grupo no heterogéneo.

El siguiente esquema muestra las actividades que podrían haber sufrido cambios de acuerdo con la realidad que se percibiera en el aula de clases. Sin embargo, no tuvo variaciones debido a que había sido planeado con un nivel de exigencia bajo en cuanto a la competencia comunicativa que se requería para implementarlos.

Esquema proyecto “making a film”

Responsable: Joana Rico

Fecha	Aplicación	Tema
Jueves 3, Abril	Exploración de los intereses de los niños. Diálogos espontáneos y prácticas orales como, mesas redondas, debates y el consenso.	Recolección de datos. Gustos por el cómic y los Tv cartoons.
Jueves 10, Abril	Actividad 1	Visita a la biblioteca. Comparar diferentes textos, el cómic, la caricatura, los cuentos, el periódico etc.
Martes 22, Abril	Actividad 2	Hacia una caracterización del cómic. Hacer lista en el poster. Ejercicios de gestos y sentimientos.
Viernes 25, Abril	Actividad 3	Caracterización de las onomatopeyas.
Lunes 28, Abril	Actividad 4	Recomponer una historieta a partir de las viñetas sueltas.

Martes 29, Abril	Actividad 5	Agregar una viñeta.
Martes 6, Mayo	Actividad 6	FUNNY OR NOT?
Viernes 9, Mayo	Actividad 7	Visitar la sala de informática. http://www.stripcreator.com/make.php
Martes 13, Mayo	Actividad 8	Creación de textos para una historieta. (toy story movie)
Viernes 16, Mayo	Actividad 9	Elaboración del primer cómic.
Lunes 19, Mayo	Actividad 10	Selección de las viñetas más significativas.
Martes 20, Mayo	Actividad 11	Visita de un experto. Corrección grupal del cómic.
Viernes 23, Mayo	Actividad 12	Finalización del cómic. Elaboración del contrato para la

		producción del video.
Viernes 30, Mayo	Actividad 13	Primera parte: filmmaking.
Martes 3, junio	Actividad 14	Segunda parte: Filmmaking.
Viernes 6, Junio	Actividad 15	Edición del video
Lunes 9, Junio	Actividad 16	Entrega final. Muestra del video al grupo y profesores con el cómic.

4.9.1. IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

El propósito de esta sección es describir el proceso de implementación de las actividades, precedido por una breve explicación del ambiente de clase al dar inicio a dicha implementación.

Al inicio de la implementación de las actividades, los estudiantes mostraban un rechazo evidente hacia las dinámicas de lectura. Se expresaban, generalmente, en español o en hebreo y algunos manifestaban la imposibilidad de leer en inglés. En algunas ocasiones fue necesaria la traducción al hebreo o el español para la mejor comprensión de las instrucciones. Sin embargo, todos intentaban hablar inglés, lo poco que sabían lo expresaban en su escaso vocabulario. Preguntaban constantemente cómo se decían las cosas en inglés. Cuando hablaban en hebreo algún compañero siempre decía “only English”. La dificultad para construir un discurso era indudable. Es necesario mencionar que dos, de los cuatro estudiantes demostraban una habilidad oral mayor que el resto de los compañeros de clase. A pesar de la ventaja de estas dos personas, la timidez de un alumno dominaba su proficiencia oral. Para que los estudiantes superaran el temor natural que sentían al hablar en público busqué tranquilizarlos diciendo que era normal que se equivocaran, que no era una competencia y que era necesario equivocarse para aprender, nadie los iba a juzgar.

Cuando escribían la situación era aún más complicado. Las dos estudiantes manejaban mejor la parte estética y formal de la escritura, les gustaba colorear y decorar más el cómic, mientras que los dos niños, presentaban más dificultad y no podían escribir con facilidad. Sin embargo, todos podían leer y entender los cómics que trabajamos en clase, aunque en algunas ocasiones era necesario leérselo primero y explicarlo para que ellos se dieran cuenta que no era una tarea difícil. Esto fue debido a que los alumnos pensaban desde un principio que no serían capaces de leer el cómic y entenderlo, pero esta actitud cambió desde la primera clase de lectura de cómics cuando se dieron cuenta de que no tenían que

saber mucho inglés para entender el mensaje de la historieta.

Ahora bien, en cuanto al proceso de implementación de las actividades opté por construir el siguiente esquema que he titulado “cuadro de sentidos” donde describo el por qué de cada paso dentro del proyecto. Las actividades están basadas en la combinación de técnicas de trabajo en grupo, trabajo individualizado, crítico y creativo, y capacidad de expresión oral y escrita. Esta parte del plan de acción es una organización pedagógica del proyecto “making a film”.

Una vez tuve una referencia teórica en cuanto al cómic y la realización del video estructuré las actividades del periodo. Seguidamente, organicé el cuadro de sentidos de la siguiente manera:

1. Planificación conjunta del proyecto.
2. Reconocimiento de prioridades curriculares a trabajar.
3. Identificación y selección de intereses (análisis grupal de pertinencia y viabilidad).
4. Delimitación del campo temático.
5. Definición de actividades propuestas por estudiantes.
6. Actividades.
7. Seguimiento y evaluación del desarrollo del proyecto (evaluación de los estudiantes).
8. Seguimiento y evaluación de los Aprendizajes. (monitoreo continuo)

Finalmente, en la sección “algunos ejemplos tomados de las transcripciones del video” presento algunas conversaciones de las diferentes clases del proyecto donde se contempla el trabajo logrado en cuanto a la planeación previamente realizada.

ORGANIZACION PEDAGÓGICA DE UN PROYECTO - ÉNFASIS EN TRABAJO DIDÁCTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL INGLÉS.

Cuadro de sentidos. “Making a film”

Planificación Conjunta Del proyecto	Sentidos	Algunos ejemplos tomados de las transcripciones del video.
Reconocimiento de prioridades curriculares a trabajar	<p>Procesos pedagógicos: EXPLICITACIÓN DE PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS DEL DOCENTE.</p> <p>Oralidad: Desarrollar las habilidades para la expresión en público. Ampliar el vocabulario.</p> <p>Comprensión de textos: Reconocer las características del texto y la utilización de este. Adquirir habilidades de predicción en textos pequeños. Reconocer las características del cómic para que así las puedan implementar en sus propias creaciones, como la exageración, la ridiculización, el chiste, etc.</p> <p>Producción de textos: los niños escribirán listas de ideas, descripciones, afiches y cómics.</p> <p>Reflexiones sobre el funcionamiento del lenguaje: Busco despertar el interés en los niños por el lenguaje escrito como medio de comunicación, movilizándolo sus niveles de conceptualización. Es importante que reconozcan los diferentes tipos de textos antes de comenzar a escribir cómics para que vean las diferencias con otros textos y reconozcan la narración de historias y que el cómic es un texto narrativo. Para el momento de comenzar el proyecto todos los alumnos ya escriben y leen el alfabeto occidental además de hablar español.</p>	

<p>Identificación y selección de intereses (análisis grupal de pertinencia y viabilidad)</p>	<p>Oralidad: el debate argumentativo se llevará a cabo y se hará una Lluvia de ideas para empezar a delimitar el tema de nuestro proyecto.</p> <p>Producción de textos: De manera grupal escribiremos en el tablero las ideas de todos, luego se hará la votación y se escribirá el tema seleccionado.</p>	
<p>Delimitación del campo temático (transcripción#1)</p>	<p>Oralidad: Discusión en mesa redonda acerca de que se quiere saber sobre el tema. En esta parte hablaremos de los intereses personales, como qué historia quieren contar y el por qué, qué necesitaremos para lograrlo. En esta parte del proyecto vemos claramente la siguiente etapa del desarrollo de un proyecto:</p> <p>Planificación conjunta: los estudiantes junto con el maestro discuten el contenido del proyecto, se predicen necesidades específicas en cuanto la enseñanza de la lengua por parte del profesor. Es la parte donde se gesta el proyecto, se hacen negociaciones, consensos, toma de decisiones, se crean objetivos y se crean posibles actividades.</p> <p>Algunas preguntas que se plantean al inicio de un proyecto en el aula son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Qué vamos a hacer? ¿aprender? Tema. ✚ ¿Qué queremos saber de esto? sub.-temas. ✚ ¿Por qué? objetivos e hipótesis. ✚ ¿Cómo? Actividades. ✚ ¿Cuándo? Cronograma. ✚ ¿Dónde? Espacios. ✚ ¿Con quiénes? Colaboradores. ✚ ¿Con qué? Recursos. ✚ ¿Cómo lo vamos a denominar? <p>Producción de textos: escribiremos en una cartelera todas las características del proyecto, ejemplo: el</p>	<p>Teacher: (spelling) W-H-E-R-E. Where are we going to work? Oh beautiful handwriting! Ok, so where are we going to work? What is the name of this place?</p> <p>Estudiante 1: Classroom</p> <p>Teacher: Classroom and this classroom has a special name. So here, as Estudiante 1 said this is the classroom but what is the name of this special classroom?</p> <p>Students: English</p> <p>Teacher: English support centre oh! The name is outside.</p> <p>Estudiante 1: E-S-C</p> <p>Teacher: yes, E-S-C. English Support...</p>

	lugar para realizarlo, materiales, que vamos a hacer, etc.	
<p>Definición de actividades propuestas por estudiantes</p>	<p>Oralidad: como asesora del proyecto es importante explicar a los estudiantes que los personajes han de reflejar sus características a través de su aspecto, así como sus estados de ánimo con el uso de expresiones faciales. El movimiento y el ambiente han de definirse mediante la utilización del lenguaje gráfico.</p> <p>Producción de textos: El cómic, al igual que otros medios, requiere de una planificación que se concreta en un guión, el cual detalla los elementos literarios y gráficos. La realización final en forma de historieta gráfica lo que hace es traducir ese guión en una composición de imágenes, textos y recursos. Se puede comprobar, por tanto, la riqueza de este medio como proyecto de trabajo en áreas comunicativas como las de lenguas, y no sólo en las de expresión artística.</p> <p>En la confección del cómic también se da flexibilidad para formar grupos o realizarlo individualmente, aunque en cualquiera de los casos todos deben intervenir en las distintas fases.</p> <p>Comprensión de textos: Búsqueda de información (bibliográfica y a través de Internet), los alumnos deben leer diferentes cómics antes de empezar a escribir sus historietas. En este aspecto se concede gran libertad, pues se puede escribir desde una narración corta o más extensa, dependiendo del tema del alumno.</p>	

<p style="text-align: center;">Actividad 1</p> <p>Visita a la biblioteca.</p> <p>Comparar diferentes textos, el cómic, la caricatura, los cuentos, el periódico etc.</p>	<p>Para realizar esta actividad es importante que los niños vean la diferencia entre algunos tipos de textos y así entender de una manera más clara qué es el cómic y cuál es su característica principal. Para esto necesito hacer una búsqueda teórica de los diferentes tipos de textos:</p> <p>Comprensión de textos: Proyectar en la biblioteca los diferentes tipos de textos y los explicaré y realizaremos ejercicios con los libros en la biblioteca para clasificarlos. Todas estas características serán proyectadas en inglés.</p> <p>Texto conversacional: se caracteriza por la interacción entre dos o más interlocutores. Este es un texto dialogado, ya sea escrito o conversado. Ejemplos: la conversación espontánea, encuesta, entrevista, la carta, la tertulia, el debate. Etc.</p> <p>Texto narrativo: tiene como función informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios, esta clase de texto está formado por "enunciados de hechos", tienen una estructura temporal (introducción, desarrollo, evaluación y reacción, desenlace y moraleja) y todo tipo de formas lingüísticas que expresan la idea de tiempo. El texto narrativo por excelencia es la narración oral informal, por ser la forma humana más elemental de transmisión y</p>	
---	---	--

	<p>conversación de la cultura y de la experiencia. Otros textos narrativos son la novela, cómics, cuentos, sinopsis, películas, relatos publicitarios...etc.</p> <p>Es relevante empezar a discutir qué sabemos del cómic y sus características y mostrarles algunos.</p> <p>Texto descriptivo: su función es informar sobre el estado de las cosas, por lo que tiene una estructura espacial. El texto descriptivo esta formado por "enunciados de estado". Hay cuatro tipos: la descripción física (persona o animal), psicológica, de objetos, paisajes y ambientes. Ejemplos; descripciones literarias, guías turísticas, etc.</p> <p>Texto explicativo; su función es informar con el fin de hacer entender algo a alguien (idea, concepto, hecho.) con una intención didáctica.</p> <p>texto argumentativo; su finalidad es exponer y rebatir opiniones e ideas, convencer, persuadir y hacer creer algo a alguien. Ejemplo: ensayo, sermón, debates, editoriales, oratoria política y judicial, etc.</p> <p>Texto retórico; su función es jugar con el lenguaje para crear efectos en el receptor (estéticos, humorísticos, memorizaciones...). Usa figuras retóricas, estructuras rígidas (estrofas)</p>	
--	--	--

	<p>como en el texto poético Ejemplo: poesía, casi todos los textos literarios, algunos chistes, refranes, eslogan publicitarios. Etc.</p>	
<p>Actividad 2 Hacia una caracterización del cómic. Hacer lista en el poster.</p> <p>Ejercicios de gestos y sentimientos.</p>	<p>Oralidad: dispondré a los alumnos para un trabajo coloquial. Inicialmente se les puede pedir que reflexionen unos minutos sobre un tema que conocen: «qué es una caricatura.» Deberán intentar expresar del modo más conciso y exacto las características del cómic.</p> <p>Producción de textos: Los alumnos se encargarán de escribir en la cartelera las aportaciones de sus compañeros.</p> <p>Mi tarea como profesora será ir facilitando la localización de aspectos comunes en las definiciones que han aportado los alumnos. Como pauta inicial pueden servir las características que se estudiaron en la visita a la biblioteca.</p> <p>El resultado de esta primera fase será un listado de caracterizaciones, aproximadamente una de cada alumno. Obviamente muchas de las definiciones serán reiterativas.</p> <p>Segunda parte de la clase: Oralidad: los alumnos deben ser capaces de expresar con sus rostros los sentimientos entregados, y decirlos para que tengan una mejor</p>	<p>Teacher: We as a group are going to find out the characteristics of a comic ok? So, we are going to write down here and then we are going to make a poster so we will keep it in our minds. So tell me? Estudiante 4: Tell me? Teacher: Vamos a decir, tell me, tell me more, Si? Que vemos en estos? Estudiante 2: Balloon Teacher: Balloon. Estudiante 2: action Teacher: Ok, it has actions. Ok what is that? Estudiante 2: Flash Teacher: Do you remember when we are crying sniff sniff or when we have a pain ouch! What is this Flash? Or the sound of an animal miow! woof woof ! Estudiante 4: exaggerating Teacher: Exaggeration it's another</p>

	<p>comprensión.</p> <p>Producción de textos: dibujaremos más rostros con diferentes sentimientos.</p>	<p>characteristic. Ok, what's the name of this?</p> <p>Estudiante 4: Flash</p> <p>Teacher: But it has a special name. When we as a...</p> <p>Estudiante 2: Cómic</p> <p>Teacher: Cómic . Ok les voy a dar un clue, una pista, o... esto se llama o – no</p> <p>Estudiante 1: Onomation</p> <p>Teacher: O – no- ma...</p> <p>Estudiante 1: Onomateis</p> <p>Estudiante 4: Onoma....</p> <p>Teacher: Onomato...</p> <p>Students: Onomatopoeia!!!</p> <hr/> <p>Teacher: For example, ok i have some photocopies in here. For example this, emotions. You see? We have here different emotions. So ok, Estudiante 3 please read one emotion from here, one face expression. What is this one?</p> <p>Sira: Is angry</p> <p>Teacher: Angry. Ok Estudiante 2, make a face as if you were angry. Angry is... what is</p>
--	--	---

		<p>angry?</p> <p>Estudiante 2: Angry... bravo</p> <p>Teacher: Bravo, good. So make the face, the gesture. Very good. Ok the next one, what is the next gesture?</p> <p>Estudiante 1: Happy</p> <p>Teacher: Happy. Ok let's make the gesture like we were all happy.</p> <p>Estudiante 4: Es cuando alguien está muy feliz.</p> <p>Teacher: Very happy. And the next one is?</p> <p>Estudiante 4: sur..</p> <p>Teacher: Surprised.</p> <p>Estudiante 3: Esta como ooh!!!</p> <p>Teacher: That's the gesture for ooh!! Surprised!</p>
<p>Actividad 3 Caracterización de las onomatopeyas.</p>	<p>En esta actividad busco que los estudiantes puedan trabajar en grupo, Introducir nuevos verbos en inglés y Desarrollar la capacidad analítica de los niños (qué significa ZZZZ).</p> <p>Esta actividad requerirá de dos clases, en la primera distribuiré un cómic a cada alumno. Deberán buscar onomatopeyas en los mismos. Una vez localizadas un buen número de ellas se</p>	<p>Teacher: Yes Sniff!... Estudiante 1, aaahh you're sniffing around. He is sniffing around. como se llama esta onomatopeya?</p> <p>Students: Sniff!</p> <p>Teacher: Esta, si tengo agua?</p> <p>Students: Splash!</p> <p>Teacher: And gulp gulp gulp</p>

	<p>procederá como sigue:</p> <p>Oralidad: 1. Analizar qué significa la primera onomatopeya localizada por el primer alumno (ruido de coche, puñetazo, disparo, golpe contra el suelo, etc.). 2. Otras onomatopeyas que, con el mismo significado, hayan encontrado otros equipos. 3. Se continúa con este mismo proceso: otro alumno indica otra onomatopeya de significado distinto, que completan los restantes equipos.</p> <p>Producción de textos:</p> <p>4. Este proceso termina en una lista que, normalmente, será repetitiva en los significados e incompleta en las onomatopeyas.</p> <p>Segunda clase: con los alumnos repasaremos algunas onomatopeyas, nos sentaremos fuera del salón, escucharemos los sonidos y trataremos de recordarlos y relacionarlos con las onomatopeyas estudiadas, luego escribiremos más ejemplos en el tablero donde todos participaran y crearan nuevas representaciones de sonidos. Finalmente todo será escrito en nuestro poster.</p>	<p>Estudiante 3: Eat</p> <p>Teacher: se llama gulp.</p> <p>And also this .. like... yo tengo por ejemplo, I have for example this leaf, dry leaf and I... that sound.</p> <p>Estudiante 1: Give me that.</p> <p>Teacher: That sound.</p> <p>Estudiante 3: Click</p> <p>Teacher: It could be click and to crack, crack.</p> <p>Estudiante 1: Like this</p> <p>Teacher: Crack.</p> <p>Entonces esto es to...</p> <p>Estudiante 3: Crack</p> <p>Teacher: To gulp, gulp, gulp se llama? To gulp. To sniff, sniff, sniff To sniff, and to splash! To splash. Todos esos los podemos usar en nuestros cómics Cierto? Si por ejemplo mojamos a alguien splash! To splash. And for example when you are sleeping?</p> <p>Estudiante 3: Sleepy aaahh shhhh!</p> <p>Teacher: Ok</p> <p>Estudiante 4: And in the cómics van <u>ZZZZZZ</u></p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">Actividad 4 Recomponer una historieta a partir de las viñetas suelta</p>	<p>Oralidad: Por otra parte es importante a distinguir “after y before”. Contaremos las rutinas diarias de cada uno y luego realizaremos preguntas con “after y before”.</p> <p>Comprensión de textos: a partir de viñetas sueltas los niños van a ordenarla y darle un sentido. Estas historietas tendrán varias onomatopeyas para hacer más fácil su comprensión. Para esta clase los alumnos ya saben distinguir entre “speech balloons, thought balloons and dialogue balloons” esto igualmente les ayudara a leer más fácil el cómic. También conocen los “movement codes”. Sabrán que hay que leer las cartelas del cómic por información de tiempo. Y lo más importante entenderán que el texto visual y el escrito son independientes pero al conectarlos nos dicen algo. Igualmente van a leer de una manera más divertida y sin fatigarlos para que comiencen poco a poco a leer en una L2.</p>	
<p style="text-align: center;">Actividad 5 Agregar una viñeta.</p>	<p>Comprensión de textos: los niños van adquiriendo estrategias de predicciones mientras se lee. “what happens next?” Tendremos una hoja con un cómic sin la última viñeta. La predicción hace que el lector se sienta comprometido con lo que lee y ayuda a entender y comprender el sentido del texto. En</p>	<p>Teacher: Ok? Observemos, let’s have a look at our story yes? Estudiante 2, have a look of this. Estudiante 2: Eeeh una persona, eeeh un perro que tiene hambre y no</p>

	<p>esta actividad los estudiantes añaden una viñeta, "Add -a -panel to a strip" respondiendo a la pregunta , what happens next?. Los estudiantes dibujaran el final del cómic y al final compartirán sus experiencias en grupo.</p>	<p>encuentra su comida, entonces la busca en la nevera y después dice re – fi –ger- ator. Teacher: Refrigerator. I'm going to read this, ok? So, the dog in the first frame says: Nothing sadder than an empty super dish, yes? And the dog's face is like what? The gesture is what? Estudiante 1: Sad Teacher: He is sad, he is like uuh what's happening? Yes? Poor dog. And then, what happens? And then, the owner, the boss yes? El dueño del perro, is looking like at the dish that's empty and then he looks what? Estudiante 1: The refrigerator. Teacher: The refrigerator. And what happens next? Estudiante 1: He said that in the refrigerator is nothing Teacher: Is nothing. Estudiante 4, que paso aqui? Estudiante 2. No</p>
--	---	---

		<p>encuentra de comer entonces se paro asi eeeh su cabeza a buscar también.</p>
<p>Actividad 6 FUNNY OR NOT?</p>	<p>Oralidad: veremos el cartoon “tom & Jerry”, dialogaremos sobre la escena para asi aprender sobre la cultura a través del lenguaje. Hablaremos de los personajes, lugares y los chistes para luego introducir el uso de términos funny, not funny, really funny. Al comenzar la clase se muestra una parte del cartoon Tom and Jerry. Al finalizar el cartoon, se pregunta al estudiante si fue chistoso o no, y por qué. Qué fue chistoso, qué personajes estaban en el cartoon, quien fue el más chistoso y calificamos el cartoon como 1.Really Funny, 2. Funny, 3. Not funny.</p> <p>Comprensión de textos: Después, en grupo se analizan si los cómics son chistosos o no, y añadimos esta característica a la cartelera. Las siguientes tres preguntas las tomo como guia para llevar este proceso a cabo.</p> <p>1. ¿Qué dice el cómic? What does the cómic SAY?</p> <p>2. ¿Qué significa? What does the cómic MEAN? Los estudiantes discuten los diferentes significados de las frases. This phrase means...but it also mean. El estudiante combina el conocimiento</p>	<p>Estudiante 3: Bir tenia su cumpleaños Teacher: How do you say that in English? Estudiante 3: Bir es su nombre. Teacher: Yes, and he is what? Happy ... Birthday Estudiante 3: Happy Birthday Teacher: No, only birthday. Was his birthday Estudiante 3: And after todos le dieron ... Todos le dieron regalos. Teacher: How do you say regalos? Estudiante 1: Price Teacher: No, that's different. Estudiante 3: Surprise. Teacher: Ok could be surprise, and what was it? Estudiante 3: Despues abrio y era carros. Teacher: Only what? Estudiante 3: Car Teacher: Cars.</p>

	<p>previo y la ayuda de las imagenes</p> <p>3. ¿Es chistoso el cómic? Is the cómic FUNNY? Los estudiantes de este nivel elemental califican el cómic como, Funny!, Really funny!, not funny! Es importante hacer que los estudiantes muestren evidencia, lo cual hace que el estudiante lea de una manera más crítica.</p> <p>Producción de textos: Finalmente, cada estudiante de manera individual realizará un cómic funny y lo compartiremos en grupo.</p>	<p>Estudiante 3: Y después la abuela pensó que voy a comprar a Bir?</p> <p>Teacher: Different? Something Different? From cars?</p> <p>Estudiante 3: Que voy a comprar a Bir? Y él piensa parqueadero.</p> <p>Teacher: Aaah a parking place for all his cars. Very good. Ok I'm going to take Estudiante 3's, can I tell your story? Or you try? Estudiante 1, Estudiante 2, Estudiante 3 is going to tell us her joke, her funny cómic, ok?</p>
<p>Actividad 7</p> <p>Visitar la sala de informática.</p> <p>http://www.stripcreator.com/make.php</p>	<p>Busco que los estudiantes salgan del ESC y trabajen en la sala de informática. Visitaremos una página del cómic muy utilizada por maestros de L2 en otros países. Quiero que vean las producciones realizadas por niños de sus edades y como ellos las publican en internet para que sean vistas alrededor del mundo.</p> <p>Comprensión de textos: todos visitaremos la página web de cómics para reforzar los conocimientos adquiridos y tomar ideas para la realización del cómic. Analizaremos conjuntamente los componentes de los cómics y leeremos en esta clase todos</p>	

	los cómics que queramos.	
<p align="center">Actividad 8 Creación de textos para una historieta. (toy story movie).</p>	<p>Oralidad: Para la realización de un cómic es necesario un análisis de la historia que se quiere contar para la selección de las escenas que se van a dibujar. En este caso la historia es de toy story y busco que los niños la describan oralmente para luego hacer la escena en un cómic.</p> <p>Producción de textos: la creación de los diálogos de los personajes, la secuenciación de las viñetas es algo que ya los niños conocen y busco que apliquen estos conocimientos en la creación de un cómic completo de una escena del film. Para esto jugaremos a ser los escritores de Cartoon Network y nos piden escribir esa escena en un cómic para luego ser filmada.</p>	<p>Estudiante 4: Here the niño malo Teacher: Bad boy Estudiante 4: Quería volar el cowboy, y el cowboy dijo where is the cowboy. Estudiante 3: And after Teacher: After that. Good. Estudiante 3. After that she say this astronauta is going to fly astronauta Estudiante 4: In this, no lo hemos terminado todavía. Teacher: But what is the idea? Estudiante 3: she is... Estudiante 4: No es she is he. He looked Teacher: The bad boy? Estudiante 4: Si, que está lloviendo pues dijo... Teacher: How do you say esta lloviendo? Estudiante 4: no sé Estudiante 3: It's raining. Estudiante 4: Esa cosa, raining, pues dijo que el próximo día lo va a volar, y hasta ahí vamos.</p>

		<p>Teacher: Very good. Very good job.</p> <p>Estudiante 2: donde esta mi muñeco?</p> <p>Teacher: But you need to draw the boy.</p> <p>Estudiante 2: Si pero..</p> <p>Teacher: no, let's do that first. Let's do the boy and then you write. Vamos a hacer las imágenes...</p> <p>Estudiante 2: Y el dijo, y aquí voy a escribir lo que dijo</p> <p>Teacher: Uhu pero dibujemos primero. Ok here the boy is saying</p> <p>Estudiante 2: Esta es la casa de él. Que el desea volar...</p>
<p>Actividad 9 Elaboración del primer cómic.</p>	<p>Producción de textos: con los temas ya escogidos. Los niños realizaran el primer borrador de su cómic. Este no será el resultado final si no que en la próxima clase realizaremos una corrección completa en grupo y con la ayuda de un profesor experto.</p> <p>Los siguientes aspectos serán fundamentales para la realizacion: the title, the end, the gestures, movement codes, balloons, type of letters, vocabulary, orthography, onomatopoeias and frames or vignets.</p>	

	<p>El cómic ayuda en el aprendizaje de la ortografía, ya que este le da un contexto icónico que permite al alumno ver el uso que puede tener.</p>	
<p>Actividad 10 Selección de las viñetas más significativas.</p>	<p>Oralidad: Revisaremos los cómics realizados en la clase anterior y seleccionaremos las viñetas más importantes. Los niños tienden a realizar historias muy largas, pero para la realización del video solo contaremos con máximo 10 escenas, lo cual quiere decir que el cómic tendrá únicamente 10 viñetas.</p> <p>Finalmente, cada pequeño grupo informa a la clase las razones por las que se considera significativa la viñeta</p> <p>Los alumnos podrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Hacer valoraciones críticas de un personaje o una situación. — Desarrollar la capacidad de síntesis. — Trabajar en grupo. <p>Comprensión de textos: Lectura por los alumnos, y de modo individual, de las historietas.</p>	
<p>Actividad 11 Visita de un experto. Corrección grupal del cómic.</p>	<p>Oralidad: Busco participación activa en la clase. Proyectaremos los cómics y discutiremos qué les falta y por qué. Aplicaran su conocimiento previo y utilizaran preguntas wh.</p> <p>Producción de textos: la creación de los diálogos de los personajes, la secuenciación de las viñetas es algo que ya los niños conocen y busco que apliquen estos conocimientos en la</p>	

	<p>corrección de un cómic completo.</p> <p>Comprensión de textos: Leeran los cómics realizados por los dos grupos y diran qué les falta.</p>	
<p>Actividad 12</p> <p>filnalización del cómic.</p> <p>Elaboración del contrato para la producción del video.</p>	<p>esta actividad esta dividida en los siguientes pasos:</p> <p>1. Fase del contrato, 3. Guionización, 4.producción, 5. La edición. Estos pasos fueron tomados como guía en la realización del video por los alumnos.</p> <p>Estas fases seguidas en el proyecto son como una producción profesional, solo que aquí no atendemos tanto a la calidad del producto final, sino a la calidad del proceso. De ahí que, además del producto final, debemos tener muy claro cuáles son los procesos para aprovecharlos y realizar un aprendizaje significativo. En la realización del proyecto de aula del ESC, comenzamos por la guionización, es decir el orden de los contenidos, la duración del video, qué tipo de guión, recursos técnicos. En este proyecto iniciamos con la producción de historietas para crear las secuencias y contenidos del film. Comenzamos con un análisis de los cómics, para producir uno individual o grupal que cumpla las características generales del cómic y el cual finalmente será transformado en video por los estudiantes. Para esto, después de terminar el cómic, realizamos la fase del contrato en donde los estudiantes se</p>	

	comprometieron a trabajar en equipo y negociar responsabilidades que cada uno contrae en el equipo en el momento de realizar el video.	
Actividad 13 Primera parte: filmmaking.	Comenzamos la fase de producción donde el grupo tiene varios papeles, dirección, cámara, ayudante de cámara, actor etc.	
Actividad 14 Segunda parte: Filmmaking.	Continuaremos con el proceso de filmación.	
Actividad 15 Edición del video	Finalmente, la edición se realiza en grupo en la sala de sistemas del colegio.	
Actividad 16 Cierre del Proyecto Entrega final. Muestra del video al grupo y profesores con el cómic.	El día 9 de junio, en el salón ESC del Colegio Colombo Hebreo, los niños se encargaron de mostrar sus cómics y el video, resultado de su trabajo escrito y grafico, a los maestros invitados.	
Seguimiento y evaluación del desarrollo del proyecto	Esta etapa se desarrolla a través de todo el proyecto de aula. Es constante, hay monitoreo desde el principio hasta el final. Para un mejor monitoreo, es importante crear un folder por estudiante para archivar el material que van realizando, este folder estará guardado en el ESC y cada alumno lo marcará y decorará a su gusto y será el responsable de su cuidado ya que es donde guardan sus producciones para	

	<p>la realización de el producto final, el video.</p> <p>Al trabajar por medio de los proyectos de aula se pueden implementar en las aulas situaciones significativas que respondan a las necesidades e intereses de los niños, y a la vez planificar ambientes en donde los estudiantes se interesaran por utilizar la lectura y la escritura como herramientas en su proceso de enseñanza aprendizaje. Además, es una excelente estrategia para que los niños sean sujetos activos de su proceso de enseñanza aprendizaje puesto que es él quien investiga, hace hipótesis y va descubriendo el aprendizaje.</p>	
--	--	--

<p>Seguimiento y evaluación del desarrollo del proyecto</p>	<p><u>Evaluación del proyecto por parte de los niños del ESC</u></p> <p>A continuación se presentará la evaluación del proyecto con los niños del ESC, cuya temática era el cómic y como producto final se realizó un video por grupo, uno llamado “pokemon” y el otro “How to survive in the school”. Para la evolución los niños se dividirán en parejas. Ellos deberán expresar sus ideas en los siguientes interrogantes que se les pedirá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se llamó nuestro video? – What was the name of our video? 2. ¿Cuál era la temática del video? – What was the message of our video? 3. ¿Qué fue lo que más nos gustó? _ What did you like the most about your video? 4. ¿Qué aprendimos? – What did we learn? 5. ¿Qué no les gustó? – What did you hate? <p>Al iniciar la sesión y organizar el grupo se indagó acerca de la pregunta número uno, la cual hacia referencia al nombre del video y en la que todos los</p>
--	---

niños respondieron certeramente: “Pokemon and How to survive in the school”, luego se planteó la siguiente pregunta relacionada con la temática trabajada en el proyecto, la cual era muy clara para todos y cuya respuesta fue: “cómic”, para indagar un poco más se pregunto qué es el cómic: los niños comenzaron a decir: “ funny, images, onomatopeias, colors, pokemon,etc ”, luego de nombrar algunas características se indagó acerca de lo que aprendieron en cuanto al desarrollo del cómic, algunos contestaron, “you have a messa” “you draw in different cuadros” “ you write sounds” “you tell a story en vinetas”.

Al finalizar con esta primera parte se les hizo la tercera pregunta que trataba acerca de lo que más les gusta: ellos levantaban la mano o esperaban que se les preguntara y estas fueron sus respuestas: “a mi me gusta trabajar con la cámara de video”, “dibujar, draw” “ i like to be in the ESC” “ yes, we dont want English class”, “ yes, solo projects”. A continuación hicimos la cuarta pregunta la cual hablaba acerca de lo que habían aprendido los niños y ellos dijeron “English and cómic”, “hablar cosas en inglés” “escribir, characteristics of the cómic” “ yes, and how make a video” “read” “ trabajo en ESC” “ a revisar que todo esté bien escrito” “to tell funny stories” “ortografía” – What else did you learn about cómic? “Muchísimo”, Estudiante 1: “I can work in cartoon network”, “i want more projects and yo hace mas”.

Por último se les preguntó qué no les había gustado y algunos comenzaron a decir: “a mi me gustó todo” y se les dijo: “everything?” y el respondió: “si yo no tengo la culpa de que me gustara todo”. Otro de los niños agregó: “I was tired of writing but i liked the video”, “a mi gusto estar con mi amiga in group”, y pregunté: Did you like to have class here in the ESC? “yes”, y un niño agregó: “I like ahora acá, no quiero ir al salón”, “yes, me gustan los projects and read, color, “. Para terminar se les agradeció a los niños por la participación y colaboración en las actividades.

Relacionando un poco el análisis de la implementación del proyecto, con la evaluación que los niños hicieron del mismo, se puede decir que se logró propiciar espacios significativos para ellos, ya que participaron activamente y se mostraron muy motivados frente a cada actividad. Además del avance que tuvieron en su proceso de aprendizaje frente a la construcción del sistema alfabético occidental y el conocimiento del lenguaje escrito, los niños tuvieron la oportunidad de usar sus escritos con una intención comunicativa dirigido a un destinatario real, conocieron cosas de su interés en este caso cada uno

	<p>investigó sobre el cómic. También se logró que los niños expresaran su creatividad por medio de diferentes materiales. Otra ganancia de este proyecto fue la integración de los padres de familia durante el proyecto, los maestros y demás estudiantes del colegio el día de la muestra del video, puesto que todos se encontraban interesados en conocer cuáles fueron los resultados del trabajo de los niños del ESC y así mismo los niños se sintieron muy orgullosos de mostrar sus trabajos y exponerlos a otras personas.</p>
<p>Seguimiento y evaluación de los Aprendizajes</p>	<p>El proyecto de aula, favoreció la integración de las necesidades e intereses de los niños, con el fin de superar sus dificultades por medio de las actividades propuestas. Las principales dificultades superadas fueron el miedo que tenían los niños por participar en las clases, la creación de textos con la intención de comunicar una idea, leer para conocer otra información, se incentivo la comunicación entre pares y docentes; se trabajó con materiales novedosos que les permitieron expresar sus emociones, sentimientos y creatividad. Además, los niños avanzaron en la construcción del sistema alfabético en aspectos como: la ortografía, las palabras, el principio alfabético. Por otra parte, también se trabajó el conocimiento de la lengua escrita en aspectos como: el conocimiento de los diferentes textos, el tipo de discurso que se usa, la organización.</p> <p>La evaluación de estos aprendizajes se obtuvo por medio de los resultados que se consiguieron a partir del diagnostico y de los productos finales, lo que se analizó detenidamente.</p>

5. ANÁLISIS

La actividad introductoria para la realización del proyecto fue muy importante para los niños, puesto que, a pesar de no haber estudiado el cómic antes ni de haber hecho un video, se intentó hacer un acercamiento lo más real posible a este contexto, por medio de una visita a la biblioteca. A partir de esto, se percibió una gran motivación en los niños porque se interesaron por conocer todos los elementos del cómic. Además de esto se notaban muy ilusionados porque pensaban que sus cómics serían como los del libro. Igualmente, veían los videos de algunos de sus compañeros en la página web del colegio y deseaban tener un video de ellos allí.

El presentar el texto narrativo en comparación con otros textos fue una buena manera de mostrar los aspectos de este primer género, debido a que ellos tenían algún conocimiento del mismo pero no sabían que el cómic pertenecía a este grupo y les facilitó deducir las partes más características que lo conforman.

En las actividades de cómics se crearon situaciones significativas para la escritura a partir de la elaboración y creación de un cómic de tema libre. Allí se trabajaron aspectos relacionados con las características de este tipo de texto para al final compartir con sus compañeros la experiencia y entre todos escoger el mejor para tenerlo de referencia para futuras elaboraciones y hacer un video de este.

En las actividades la confrontación fue muy útil, ya que se generaron discusiones entre los niños, lo cual les permitió hacer sus propias hipótesis acerca del conocimiento del lenguaje escrito y del sistema de escritura y elaboración del cómic, en el momento en que se intercambiaban los cómics se identificaban “errores”. Así mismo, al no llegar a un acuerdo, los niños pudieron identificar otro tipo de herramienta que les ayudó a verificar sus hipótesis o dar respuestas a sus dudas por medio del diccionario. Expresiones como: escribiste mal “ouch”; “esta dirty y rayada”; “no se entiende la letra”; “no title”; “está no organised”, evidencian

como los niños con este proyecto comienzan a tomar conciencia de la construcción del sistema de escritura.

Con el proyecto, se consiguió que los estudiantes comprendieran que el conocimiento no sólo lo posee el maestro sino que, por el contrario, pueden solucionar sus dudas en el contexto en el que están inmersos. Actividades transversales, como el fichero donde guardan sus folders, cumplieron una función importante, puesto que les permitieron, consignar de una manera novedosa los errores para que pudieran retomarlos en el momento que lo necesitaran; además ellos se apropiaron de esta herramienta, porque tomaban la iniciativa en el momento en que se presentaba una discusión por la escritura de una palabra.

Por otro lado, un nuevo aspecto que se les planteó a los niños fue la buena presentación de sus escritos, ya que era algo necesario teniendo en cuenta que los productos finales (Imagen 6 y 8) y (Anexo G) se presentarían a otros maestros y alumnos el día de la muestra del video y estarían a la vista de un público. Esto se evidenció por parte de los niños en el momento de la retroalimentación a los trabajos de sus compañeros, por medio de expresiones como: “its dirty, no se entiende”. A partir de estas observaciones realizadas entre ellos mismos, comprendieron que sus trabajos deben estar bien presentados para que todos sus textos sean llamativos e interesantes para otras personas.

5.1. Categorías:

Recordemos que el propósito de este proyecto de grado es mirar de qué manera el trabajo por proyectos de clase permite el avance de los estudiantes del ESC en la construcción de conocimientos en el inglés. Hemos descrito hasta este momento el proceso de organización del proyecto de aula llevado a cabo en el ESC del colegio Colombo Hebreo, y ahora realizaremos el análisis de las transcripciones de algunas de las clases filmadas durante ese proceso. Para ello retomaré algunos conceptos del marco teórico.

5.2. La interacción:

La conducta docente se da en un contexto de interacción social. Los actos que se realizan en la función del docente llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumnos. Como sabemos, algunos autores como Cazden y Tsui asumen la interacción en el aula de segunda lengua como un modelo en el cual el profesor pregunta, luego el estudiante responde y termina con el feedback. Igualmente las interacciones en el aula de segunda lengua se presentan entre el profesor-estudiante, estudiante-estudiante y trabajo entre grupos de estudiantes. En el proyecto de aula “Making a film” las interacciones que permitieron un aprendizaje de L2 se dieron principalmente gracias al trabajo grupal, estudiante-estudiante donde mi participación como docente fue de apoyo, guía y asesora. Los estudiantes trabajaron en parejas la mayor parte del tiempo. Esto mejoró notablemente la cooperación entre compañeros, que se constituye como un factor motivante para los niños y niñas en edad escolar.

Los turnos durante las clases del proyecto no siempre fueron profesor-estudiante; también se dieron entre los estudiantes. Durante los turnos de participación de los niños, ellos no respondían a lo que Cazden llama preguntas test es decir aquellas preguntas que como maestra ya conocía la respuesta.

Transcripción actividad 8.

Estudiante 4: Si, que está lloviendo pues dijo...

Teacher: How do you say está lloviendo?

Estudiante 4: no sé

Estudiante 3: It's rainig.

Transcripcion actividad 2.

Estudiante 4: ¿Cuál es angry?, ¿Cuál de estos?

Estudiante 1: **Look (haciendo un gesto bravo)**

Teacher: He is sad. Estudiante 1 is sad. ¿Cómo es sad?

Estudiante 2: waaah!

En esta interacción estudiante-estudiante vemos como se colaboran entre ellos por medio de gestos como es el caso de la actividad 2.

La estructura de interacción “estudiante-estudiante” conllevó al aprendizaje cooperativo y confirma que este tipo de trabajo grupal es una herramienta apropiada para los estudiantes con un bajo nivel de lengua. El trabajo cooperativo mejora la autoestima y crea relaciones positivas entre estudiantes, Salavin (citado en Johnson 1995, p.115). Los estudiantes se sintieron más seguros ya que participaron activamente usando el inglés. No sentían pena para hablar o leer los cómics a sus compañeros. Siempre decían “only in English” y si alguno no sabía decir algo en inglés los demás le ayudaban (transcripción 8).

5.3. El trabajo cooperativo:

Una de las principales características del trabajo por proyectos nombrada anteriormente es el trabajo cooperativo. El término de trabajo en grupo tradicionalmente se ha asociado con la actividad de grupos pequeños que se organizan en el aula de manera que permitan realizar tareas compartidas. El aprendizaje cooperativo pertenece a esta categoría y según Spencer Kagan (citado en Cerda, 2002) el aprendizaje cooperativo posibilita el aprendizaje a través de la discusión y resolución de problemas, de compartir habilidades sociales y comunicativas.

Gracias al trabajo cooperativo que se desarrolló durante el proyecto de aula “making a film”, se dio el paso de una estructura de tarea individual a una basada en la interacción de los estudiantes en pequeños grupos. Igualmente, mi papel

como docente en el proyecto fue como un guía a través del proceso de aprendizaje del inglés y no como una autoridad de clase.

Vygotsky otorga gran importancia a los puntos de vista compartidos en el desarrollo cognoscitivo del individuo. Y lo que permitió que las diferentes opiniones de los alumnos se compartieran fue el incluir en el aula ESC experiencias de aprendizaje cooperativo con prácticas de socialización reales dejando a un lado las estructuras competitivas tradicionales.

Gracias al trabajo por proyectos de aula, los estudiantes adoptaron principios del aprendizaje colaborativo. Esto se ve refleja en la actividad 8 cuando los alumnos trabajaron en parejas para desarrollar el cómic de una escena de “Toy story”. La pareja de las dos alumnas (Estudiante 4 y Estudiante 3) crearon la escena de la película en un cómic. Como docente mi tarea fue asistirlos en este proceso. En este caso la tarea asignada era entregar un producto final del grupo. El propósito del trabajo cooperativo en este proyecto de aula fue avanzar en el aprendizaje o adquisición de una L2 por medio del trabajo grupal donde cada estudiante interactúa y coopera para producir el resultado final, el cómic. En esta transcripción de un episodio de clase vemos cómo la pareja de alumnas describe su cómic, lo leen juntas y cooperativamente lo explican al profesor.

Transcripción actividad 8.

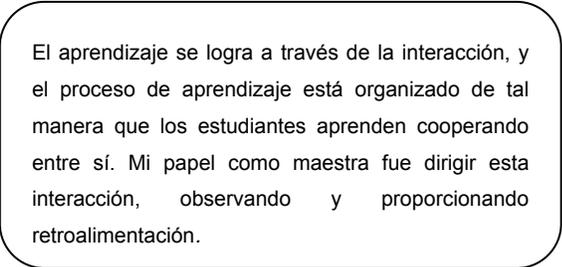
Estudiante 3: After that she say this astronauta is going to fly astronauta...
(Esta construcción gramatical se hizo en el contexto del proyecto, tiene un alto nivel de elaboración y de significado para mí como docente ya que la alumna no era capaz de producir oralmente una frase en inglés como ésta al inicio del proyecto).

Estudiante 4: In this, no lo hemos terminado todavía.

Teacher: But what is the idea?

Estudiante 3: she is...

Estudiante 4: No es she is he. He looked



El aprendizaje se logra a través de la interacción, y el proceso de aprendizaje está organizado de tal manera que los estudiantes aprenden cooperando entre sí. Mi papel como maestra fue dirigir esta interacción, observando y proporcionando retroalimentación.

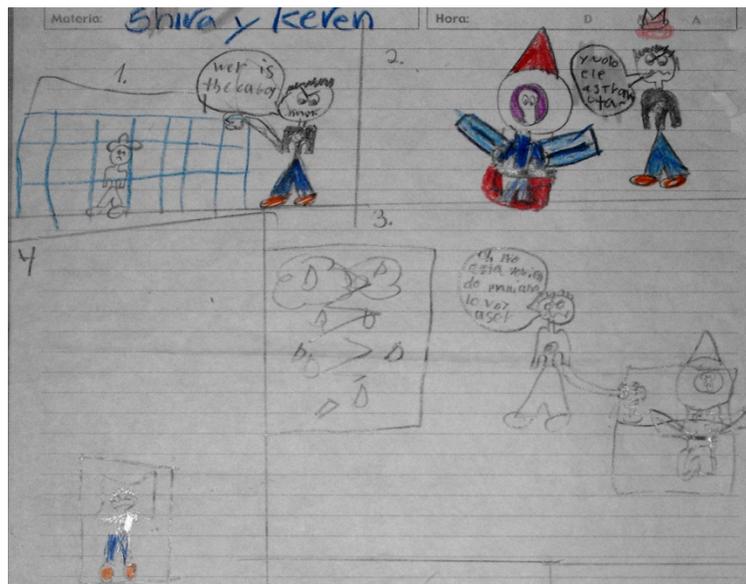


Imagen 2. Fotografía del cómic realizado en la actividad 8 por Estudiante 4 y Estudiante 3.

Puedo agregar que el trabajo en grupo mejoró las actitudes de los estudiantes hacia la clase de inglés en el ESC y ayudó igualmente a tener una mejor disciplina en el aula. Las interacciones que se daban en los grupos pequeños me dejaron ver como los niños cooperan entre sí, y como el trabajo se agudizó, por una parte, porque cada uno se convirtió en un “experto” del cómic; y por otro lado, el trabajo se volvía más liviano para los niños al dividirse las actividades a realizar y equilibrar así el trabajo.

Transcripción actividad 3

Teacher: Splash. So, entonces, we have gulp, like gulp, splash.

Estudiante 4: Sniff Sniff

Teacher: Sniff es si tienes una flower...

Estudiante 1 please. Sniff es que?

Estudiante 3: Oler

Teacher: Yes Sniff... Estudiante 1, aaahh you're sniffing around. He is sniffing around. Como en una flor. Entonces tenemos. Estudiante 1, Tenemos, como se llama esta onomatopeya?

Students: Sniff!

Teacher: Esta, si tengo agua?

Students: Splash!

Teacher: And gulp gulp gulp

Estudiante 3: Como eat

Teacher: Se llama gulp. And also this .. like... yo tengo por ejemplo, I have for example this leaf, dry leaf and I... that sound.

Estudiante 1: Give me that.

Teacher: That sound.

Estudiante 3: Click

Teacher: It could be click and to crack, crack.

Estudiante 1: Like this...(makes the sound).

Teacher: Crack. Entonces esto es to...

Estudiante 3: Crack

Teacher: To gulp, gulp, gulp se llama? To gulp. To sniff, sniff, sniff To sniff, and to splash! To splash. Todos esos los podemos usar en nuestros cómics Cierto? Si por ejemplo mojamos a alguien splash! To splash. And for example when you are sleeping comolo representas?

Estudiante 3: Sleepy aaahh shhhh!

Students: ZZZZ!!

Second part:

Teacher: Ring but now we have ringtones. Ok let's go inside the classroom ok. We are going to draw Onomatopoeias on the board. First let him draw. Let's make a line here, let's make a line here. And don't forget the speech balloon. Come here to the end on the line Estudiante 1, maybe you could draw another one.

Estudiante 1: I know another one.

Teacher: Splash with H at the end.

Estudiante 4: Cual?

Teacher: H yes, Very good. But wait Estudiante 2, tenemos que representar un sonido. Wait ven, ven déjala que ella termine. Ok boom! Good. That's what?

Estudiante 2: Aich!

Teacher: Ok, in English we say Ouch! Yes? And what is this?

Estudiante 4: No, yo quiero hacerlo, yo quiero hacerlo

Teacher: Ok. Wait go to the line, to the line. Estudiante 2 come here. What's that?

Estudiante 4: The ring!

Teacher: We have the Rrr Ring! And don't forget the speech Balloon.

Estudiante 1: I was at first.

Estudiante 3: Sniff

Teacher: Sniff yes. Come here. Come here, we are in line. You make the draw and the sound. Ok but also we have for example a little...

Students: Cat!

Teacher: Oooh you know that's a little cat. Ok I'm not a good artist.

Estudiante 1: The head is bigger than the body

Teacher: Ok and he is saying what?

Students: Mew!

En esta actividad busqué que los estudiantes aprendieran nuevos verbos en inglés como “to glup”, “to sniff” y “to crack” y que además desarrollaran su capacidad analítica al tratar de comprender el significado de “ZZZZ”. Los alumnos recordaban algunas onomatopeyas estudiadas en la actividad anterior y al conocer del tema participaron activamente. En grupo realizamos la lista de algunas onomatopeyas en el tablero, todos querían escribir en la lista, dibujar, decir nuevas onomatopeyas y ayudar a los compañeros a recordar.

La cooperación en un proyecto se puede traducir al hecho de que los estudiantes trabajan conjuntamente al planear la forma de recolectar información necesaria. Es importante implementar este tipo de actividades para que los niños desarrollen habilidades sociales como la cooperación, que se dirige a la ayuda mutua, no solamente dentro del salón, sino cuando se enfrentan a situaciones reales por fuera del colegio. En la actividad 3 observé cómo los niños se dan cuenta de que las contribuciones individuales pueden lograr un equipo exitoso. Finalmente, miré cómo los niños se sienten verdaderamente comprometidos con su trabajo, y a pesar de ser un equipo, existen habilidades individuales que lo enriquecen aún más.

Otro aspecto que exploraré dentro de esta categoría es la realización del video. Esta actividad estuvo dividida en tres pasos, la fase del contrato, guionización, producción y la edición. En la realización del proyecto de aula del ESC, comenzamos por la guionización, es decir el cómic.

En este proyecto iniciamos con la producción de historietas para crear las secuencias y los contenidos del film. Los estudiantes realizaron un cómic final en parejas para luego transformarlo en video (imagen 8), (imagen 6). Para la realización del cómic final los estudiantes trabajaron en parejas. Observé que durante el proceso de su elaboración los estudiantes se colaboraban mutuamente para poder lograr un buen producto final. Siempre realizaron borradores primero y

cuando los revisábamos en grupo todos encontraban algunos aspectos a mejorar. Los estudiantes se corregían mutuamente en cuanto la elaboración de las imágenes, la escritura, los speech balloons, las cartelas etc.

Después de terminar el cómic final, realizamos la fase del contrato en donde los estudiantes se comprometieron a trabajar en equipo y negociar las responsabilidades que cada uno contrajo en el equipo (ANEXO I). Cada estudiante fue asignado con una responsabilidad, actuar, filmar o dirigir. Durante este proceso los estudiantes se divirtieron y tomaron sus papeles de una manera muy responsable y profesional. Observé en las últimas tres actividades del proyecto que fueron el “film making” como les gustaba actuar y se preocupaban por mostrar los gestos más adecuados de la escena. Los alumnos decían: “angry face”, “gesture, gesture!”, “I am the camera, yo la tengo and director”.

Posteriormente, en la fase de la edición todos colaboramos; mi papel como siempre fue el de guía, en esta parte del proyecto contamos además con la ayuda de un experto nuevamente para aconsejar y orientar el proceso de edición. Utilizamos el programa de fácil uso Windows movie-maker, el cual nos permitió plasmar cada viñeta del cómic en una escena del video, añadir los “speech balloons” y sus contenidos (ANEXO G).

En suma, este último trayecto del proyecto en el ESC dejó ver cómo los estudiantes tomaron un rol dentro del grupo, el cual fue acordado democráticamente, y les permitió llevar a cabo su proyecto final después de haber trabajado durante meses en el cómic.

5.4. Conocimiento previo:

Investigaciones recientes sobre la naturaleza y el papel del conocimiento previo, aquel que los individuos traen a una situación de aprendizaje, evidencian que dicho conocimiento influye cómo y cuánto se comprende, se aprende y se retiene.

En estudios realizados para examinar el papel del conocimiento previo en la

comprensión y el recuerdo de información, se ha encontrado que los individuos con poco conocimiento acerca de un tópico en particular rinden menos en pruebas de comprensión y de recuerdo que aquellos con mayor cantidad de conocimiento; igualmente sugieren que no sólo la presencia de conocimiento influye en la comprensión y el recuerdo de información, sino también, la extensión y la calidad del conocimiento relativo al tópico.

Transcripción Actividad 6.

Teacher: Ok let's do it. Take one... Vamos a ver este cómic y vamos a ver si lo encontramos funny, not funny or really funny.

Students: Not funny!

Teacher: Let's read it first. First scrip? That maybe is.

Estudiante 4: Not funny

Teacher: Why? Did you read it? Let's read it and then we decide. Ok, let's read it together. She is a girl and she is doing this (sound) So what is this (sound)? That's a sound (la profesora hace el sonido), and the sounds in cómics are called? That's what? This characteristic here, that we wrote many times.

Estudiante 1: Onomatopoeia

Teacher: Onomatopoeia, very good. So, his little brother, like Roy , little brother ha ha ha, he is: Can I see your teeth? Can I see your teeth? Oh no sorry, Can I see your loose tooth? Can I see your loose tooth? And she is (noise). Teeth, tooth 1 and 2 teeth, and she is like (noise) yes?

Se puede observar cómo el Estudiante 1 recuerda el nombre de la onomatopeya, característica del cómic estudiada anteriormente en la actividad 3. Es importante resaltar que utilizan el conocimiento previo para llegar a la realización del cómic. Para el momento en que la actividad se llevó a cabo, los niños conocían ya sus características y en esta actividad donde estudiábamos una nueva (el humor), los niños entendían el cómic gracias al gesto del personaje, el cual era gracioso y producía un sonido con los labios que se llama onomatopeya.

Transcripción actividad 8:

Teacher: Bad boy

Estudiante 4: Quería volar el cowboy, y el cowboy dijo where is the cowboy.

Estudiante 4: Here the niño malo

Estudiante 3: And after

Teacher: After that. Good.

Estudiante 3. After that she say this astronauta is going to fly astronauta

En esta situación se favoreció la autoestima del niño al reconocer su conocimiento previo, “teacher: after that. good!” valorándolo y dándole soportes para aprender y relacionar algo nuevo. Además, se le enseñó a ganar confianza en sí mismo y a educarse en la responsabilidad cuando se dio cuenta de que podía ser autónomo en la planificación de acciones y en su realización. El uso de “after and before” utilizado en la Actividad 4 “Recomponer una historieta a partir de las viñetas sueltas” lo usa la alumna para contar la historia de su cómic con la ayuda de su compañera de grupo.

Es importante recalcar que para llegar a una situación como ésta, mi papel como docente fue el de desarrollar en los estudiantes estructuras de conocimiento que les permitieron comprender textos con contenidos específicos. Igualmente traté de activar el conocimiento previo de los estudiantes antes de iniciar cada sesión de clase. La siguiente actividad la llevé a cabo mediante preguntas para indagar acerca de la naturaleza de su conocimiento previo, mediante el uso de ilustraciones o a través de diferentes formas de representaciones gráficas.

Trascripcion actividad 5

Teacher: Yes. For example, I have this frame here and I have this boy ok, let's imagine this is a boy, this is Estudiante 2 for example, and here is a football ball yes? What happens next? Here. (mostré una viñeta con un niño jugando football).

Estudiante 1: He kicks the ball.

Theacher: He kicks the ball. Very good!

Estudiante 1: It's very very good. How do you say aplastado? Smashed?

Teacher: Smashed yes.

Estudiante 4: Very very smashed.

Teacher: **Do you remember the toy Story film? Toy story film?**

Estudiante 1: yes

Teacher: **Imagine this is a ...**(Una nave especial que conocian de Toy Story)

Estudiante 1: **Space ship?**

Estudiante 1: I can't see a space ship, I see like an animal.

Teacher: What happens next Estudiante 4?

Estudiante 4: Nothing

Teacher: But here, what happens next? He what? If he is in una nave espacial, a space ship, what happens next? Imagine. Wherever you wanna go. Es como un

avión. Que puede hacer un avión?

Estudiante 2: Se pega duron en un árbol o algo así.

Teacher: ooh he can crash against a tube.

Teacher: **Ok, let's see how we use our imagination. Very good. So, here is Boss, aquí está Boss, in this part. What happens next? He what? He is...**

Students: (noise) (sonido de avión despegando)

Teacher: **Yes? He took off, yes? Despegó, and he is in the space now. Very good, very good. And what else is going to happen?**

Estudiante 1: I want to draw the next one.

Teacher: The next one? Ok.

Finalmente, en el siguiente comic de la actividad "add a panel" puedo ver como el estudiante integra algunas características del cómic estudiadas en una actividad anterior. El objetivo de esta actividad era agregar una o más viñetas en el final y tratar de seguir una secuencia lógica. En este caso el estudiante agrego tres viñetas y la primera muestra al perro con un globo saliendo de su boca "gwoh" refiriendoce a la onomatopeya "wof", luego muestra al hombre en una postura incomoda diciendo "I'm hungry" y finalmente sale el perro saltando feliz y lo muestra con unos movement codes, ya que su amo salió de la casa por comida. Puedo agregar finalmente que la alumna utilizó sus conocimientos sobre el cómic estudiados en las clases anteriores y los pudo plasmar es este cómic.



Add a panel, estudiante 2.

5.5. La oralidad

Según Halliday (1994) el lenguaje es el que ha facilitado la socialización y ha brindado a la sociedad un sistema eficiente de comunicación. A la vez, es lo que distingue al hombre de los animales.

En la Actividad 2 “Hacia una caracterización del cómic. Ejercicios de gestos y sentimientos”, trabajamos todos en mesa redonda a manera de dialogo para escribir en el póster del proyecto las características del cómic. Los alumnos en la Actividad 1 en la biblioteca habían visto las características del cómic y los tipos de textos, habíamos discutido oralmente todo lo que sabíamos del mundo del cómic, cada alumno aportó sus conocimientos, en especial Estudiante 2 y Estudiante 1 que indudablemente conocían el tema. En la actividad 2 busqué que los alumnos intentaran expresar del modo más conciso y exacto las características del cómic. Mi tarea como profesora fue facilitar la localización de aspectos comunes en las definiciones que aportaron los alumnos. Por otra parte busqué que los alumnos expresaran con sus rostros los sentimientos entregados, y decirlos para que tuvieran una mejor comprensión, para luego escribirlos y dibujarlos.

Transcripción Actividad 2.

Teacher: Good Morning kids

Students: Good morning

Teacher: We as a group are going to find out the characteristics of a cómic ok? So, we are going to write down here and then we are going to make a poster so we will keep it in our minds. So tell me?

Estudiante 4: Tell me?

Teacher: Vamos a decir, tell me, tell me more, Si? Que vemos en estos?

Estudiante 2: Balloon

Teacher: Balloon.Good!

Estudiante 2: action

Teacher: Ok, it has actions. Ok what is that?

Estudiante 2: Flash (el estudiante quería referirse a la onomatopeya splash)

Teacher: Do you remember when we are crying sniff sniff or when we have a pain ouch! What is this Flash? Or the sound of an animal mew! woof woof !

Estudiante 4: exaggerating

Teacher: Exaggeration it's another characteristic. Ok, what's the name of this?

Estudiante 4: Flash

Teacher: But it has a special name. When we as a...

Estudiante 2: Cómico

Teacher: Cómico . Ok les voy a dar un clue, una pista, o... esto se llama o – no

Estudiante 1: Onomation

Teacher: O – no- ma...

Estudiante 1: Onomateis

Estudiante 4: Onoma....

Teacher: Onomato...

Students: Onomatopoeia

Teacher: Onomatopoeia! Those are Onomatopoeias. Mew! Woof Woof! All those sounds. The sounds are Onomatopoeia. The sounds que representamos.

Estudiante 4: No speech, pero pensar.(la estudiante queria decir thinking balloon)

Teacher: Oh thinkt, yeah. Ok but in general ; estamos diciendo como características de una sola viñeta, pero en general que nos quiere decir?

Estudiante 4: una historia.

Teacher: It's a story good.

Estudiante 2: It's a text

Teacher: It has a text and what?

Estudiante 4: and photo

Teacher: photos or images. What else?

Nery: Characteristics

Teacher: yeah we are saying the characteristics. Ok let's see, we have actions, we have speech balloons...

Estudiante 4: Ah y que cuando te mueves haces como unas rayitas

Teacher: Codes, those are movements codes.

Estudiante 4: Es que me acorde como cuando a mi me dicen que me cepille los dientes.

Teacher: Yes those are movement codes. Ok what else? Exaggeration.

Estudiante 3: Actions

Teacher: Actions. For example here, this is an exaggeration of what?

Nery: parts, parts, parts!

Teacher: But for example, this is a what?

Estudiante 4: Triste, Sad

Teacher: Yes, sad is a what? I'm moving what? This is what? A...?

Estudiante 1: Una cara.

Estudiante 2: Característica!

Teacher: Característica yes. I'm expressing a feeling. Como te das cuenta? Como expresamos nosotros un sentimiento con nuestra cara? How?

Estudiante 4: Moviendola

Teacher: Y como se llama eso?

Estudiante 1: Movement

Teacher: Or? Los gestures. Si? Se acuerdan?

Students: Aaah si!

Teacher: For example, ok i have some photocopies in here. For example this, emotions. You see? We have here different emotions. So ok, Estudiante 3 please read one emotion from here, one face expression. What is this one?

Sira: Is angry

Teacher: Angry. Ok Estudiante 2, make a face as if you were angry. Angry is... what is angry?

Estudiante 2: Angry... bravo¹⁸

Teacher: Bravo, good. So make the face, the gesture. Very good. Ok the next one, what is the next gesture?

Estudiante 1: Happy

Teacher: Happy. Ok let's make the gesture like we were all happy.

Estudiante 4: Es cuando alguien está muy feliz.

Teacher: Very happy. And the next one is?

Estudiante 4: sur...

Teacher: Surprised.

Estudiante 3: Esta como oooh!!!

Para lograr este diálogo con los estudiantes y así mejorar la interacción ubiqué las sillas en una mesa donde todos nos veíamos el rostro. Como docente participé activamente en la clase y llevé un monitoreo continuo pero de una

¹⁸ Durante estos diálogos los estudiantes expresan con su rostro los sentimientos y los dicen en inglés. Para facilitar estas definiciones que aportaban o para hacer que recordaran los gestos, también actuaba expresando con mi rostro diferentes gestos.

manera sutil para crear un mejor ambiente, más amistoso. Como el grupo era tan reducido los nombres de los estudiantes los conocía además de saber aspectos personales de cada uno y conocer en mejor detalle sus conocimientos, fortalezas y problemas. En esta clase de interacción informal permitió que los estudiantes respondieran y participaran. Observé que se acordaban de las características del cómic estudiadas en la actividad 1 y también utilizaron ese conocimiento previo en esta actividad. Me di cuenta de que a través de este tipo de clase con charlas informales, donde no estoy calificando y no hay una presión en los estudiantes, ellos se sentían más cómodos y tenían actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés, especialmente del cómic.

Dentro de este proyecto de aula observé cómo el estudiante usa un lenguaje oral y escrito en una gran variedad de situaciones y con diversos propósitos, pero es la relación con su profesor, con sus compañeros y con miembros de su comunidad y cultura, lo que originó momentos de reflexión sobre sus propias actividades de lenguaje. Un ejemplo es el uso de chistes en los cómics. Esto lo observé en la actividad “Funny or not funny, transcripción clase 6”, cuando un estudiante realizó un cómic con un chiste de su país, “ and for birthday he fregalaron muchos cars, and the grandmother no sabia que regalar y think oh! Un park place”.

Finalmente, puedo agregar que el sentido de mantener un aprendizaje individual en la escuela se desvanece frente a una realidad en donde prevalece claramente el trabajo en equipo. La relevancia que adquieren en esta investigación los aportes de Vygotsky son enormes ya que las interacciones con expertos (adultos o niños) que se llevaron a cabo en el proyecto de aula en ESC reflejan claramente sus antecedentes en los dos sentidos del término social: en sus orígenes, y en la interacción. En su utilización como sistema simbólico culturalmente organizado, el lenguaje. A continuación veremos una producción escrita de dos estudiantes diferentes. En estas imágenes veremos algunas características del cómic estudiadas en las dos primeras actividades del proyecto

de aula. Cada alumno realizó este trabajo de manera individual al terminar la clase, igualmente el ejercicio de gestos. Como docente del proyecto, busqué hacer un monitoreo de los conocimientos de los alumnos. Constaté que habían aprendido y disfrutaban el trabajo. Cada documento realizado en clase lo guardaban en sus carpetas de trabajo.

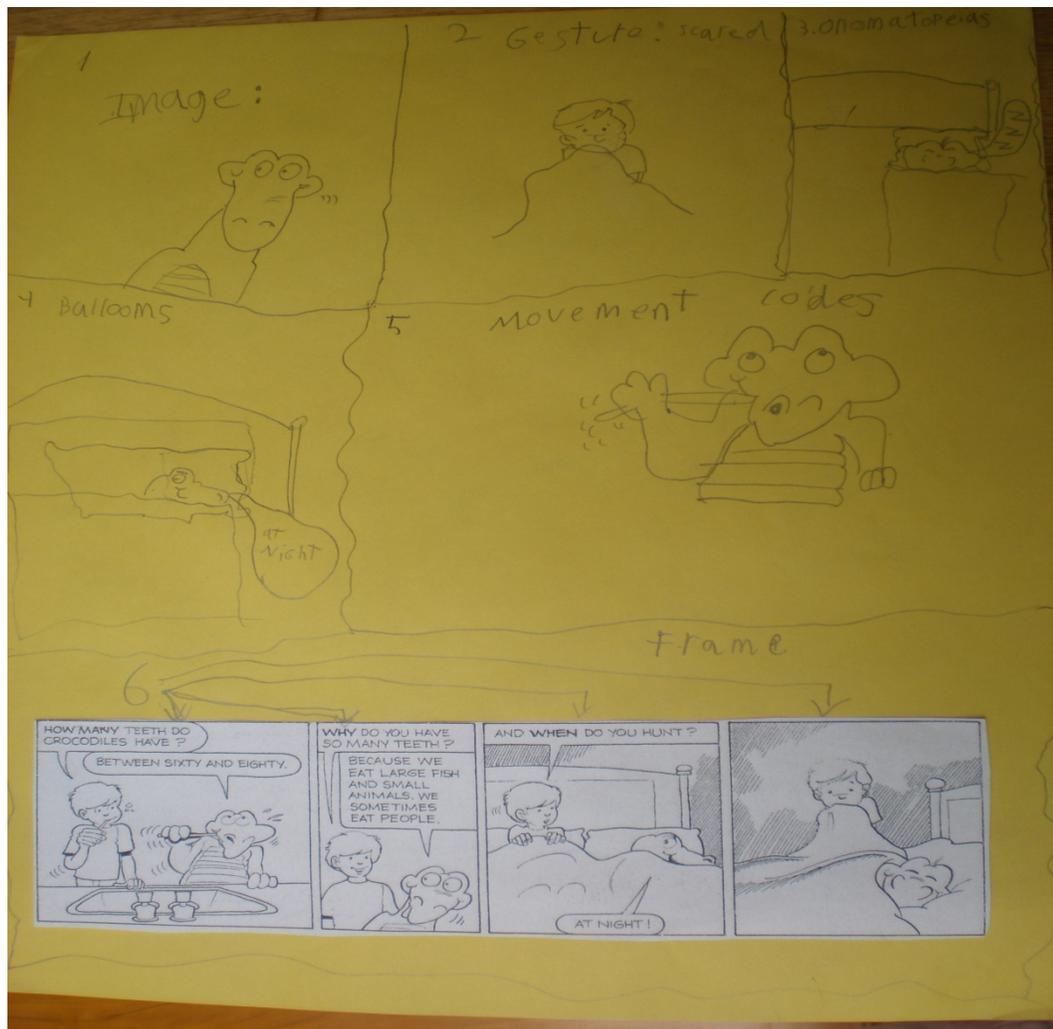


Imagen 3. Características del cómic, por Estudiante 4.

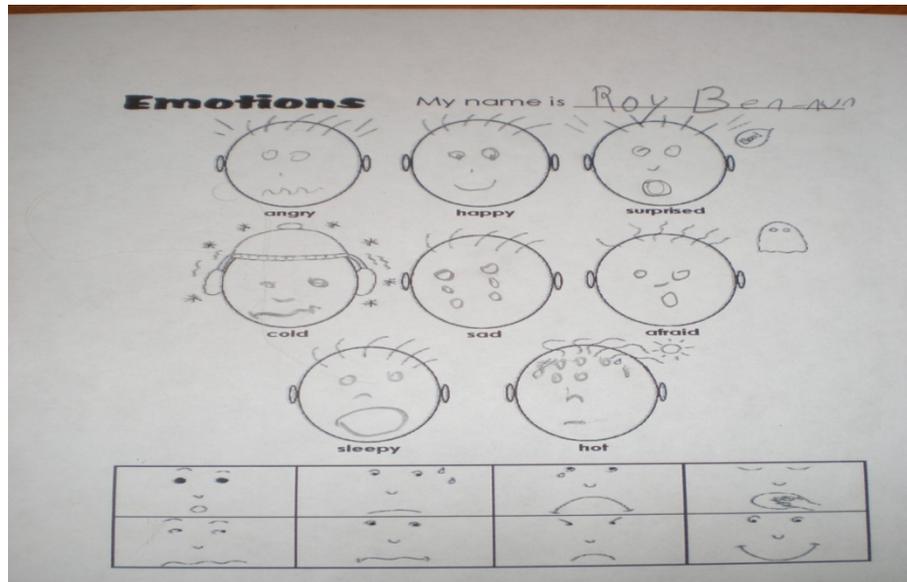


Imagen 4. Feelings by Estudiante 2.

5.6. Corrección grupal

En la actividad 11 del 20 de mayo se realizó la corrección conjunta del cómic final con la ayuda de un experto que nos visitó en el salón. En cuanto a la ortografía se observó que los niños se mostraron muy interesados en comprobar sus hipótesis acerca de la escritura de las palabras puesto que formulaban preguntas como por ejemplo: ¿Jorge es con mayúscula?, How write apúrate? How write si tu? de tal forma se les respondió a las inquietudes de la siguiente manera: yes, you write Jorge with a capital letter because is a proper noun like Joanna, Colombia or Israel; en cuanto a la pregunta sobre cómo se escribe en inglés “apúrate”, “hurry up” los niños acudieron al diccionario y esta se agregó luego al fichero. Aquí se puede observar la manera en que niños utilizan el diccionario y el fichero como herramientas para dar respuesta a sus preguntas e inquietudes. Se observa también que los niños toman conciencia acerca de la forma como escriben sus textos, debido a que saben que éstos van a ser leídos por otras personas.

Otro de los aspectos a retomar fue la corrección de uno de los cómics en el tablero, la cual se proyectó en la pared con la autorización de los estudiantes y

luego se leyó a todos los niños del salón. Al hacer la lectura del cómic los estudiantes estuvieron atentos a ésta, lo cual permitió que ellos mismos se dieran cuenta de los aspectos que le faltaban. Por medio de la corrección, los niños incrementaron el valor de la participación, perdiendo la timidez y lanzándose hacia la reconstrucción de nuevos aprendizajes. Lo anterior se puede observar en el siguiente ejemplo: Los niños al ver que habían errores comenzaron a levantar la mano y decir en qué estaba mal la palabra o la frase. Algunos decían no tiene colores, esta fea, no se entiende, los balloms están vacios, it is not a good cómic, the speech ballons, no are onomatopeias. Esto demuestra que los niños estaban avanzando en la verificación de sus hipótesis en cuanto a la caracterización del cómic, la ortografía y el alfabético.

Preguntas como De lo que está en el tablero, ¿qué nos sirve para realizar nuestras invitaciones?, What can we change to improve our cómic? posibilitan que los niños sean participes de su proceso de aprendizaje, además de que ellos mismos pueden relacionar diferentes cosas de lo que la maestra les presenta y sacar sus propias deducciones.

Después de la corrección en grupo los niños reescribieron el cómic y estos fueron los resultados:



Imagen 5. Cómic N°1, por Estudiante 4 y Estudiante 3.



Imagen 6. Cómic N° después de la corrección.



Imagen 7. Cómico N°1, estudiante 2 y estudiante 1.

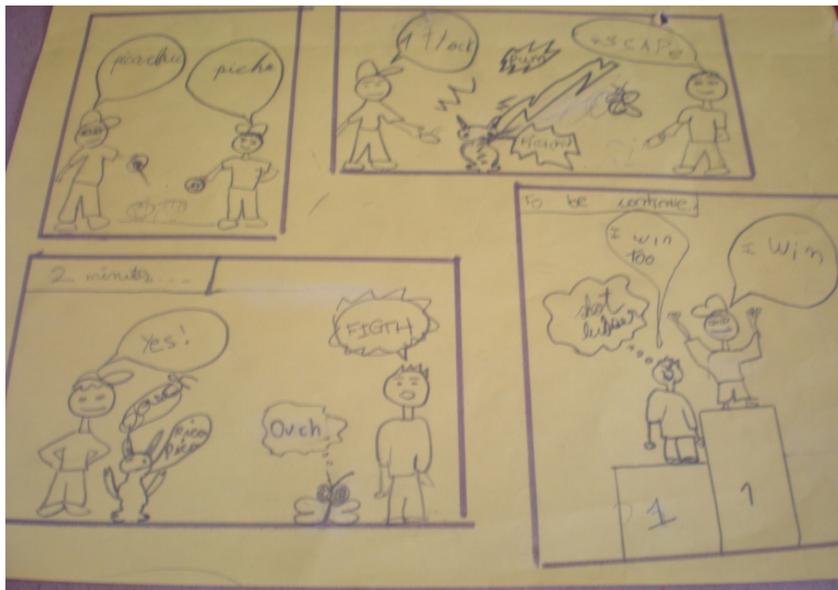


Imagen 8. Cómico después de la corrección conjunta.

6. CONCLUSIONES

La realización de este trabajo fue una valiosa herramienta para mi formación como futura maestra puesto que me permitió tener otra visión de la enseñanza de una lengua extranjera, el inglés, que parte de las ideas y el imaginario de los niños. Además, observé que los proyectos de aula son importantes para esta enseñanza, puesto que tienen en cuenta las necesidades e intereses de los niños y propician espacios donde se integran con sus pares y maestros.

De acuerdo con los objetivos que se trazaron para este proyecto y los resultados obtenidos con su implementación en el aula, se presentarán las conclusiones relacionadas con los siguientes aspectos: proyecto de aula, la investigación-acción, el cómic y el video.

Proyecto de aula

- En el proyecto de aula del ESC, el avance en la construcción del inglés, se dio gracias a la interacción de los sujetos involucrados en este proceso: el profesor y los estudiantes. Esta interacción supone la formación de un enfoque creativo del proceso de educación. Este enfoque creativo fue el proyecto de aula “making a film”.
- Los aportes de autores como Josette Jolibert, entre otros, fueron una base para el sustento del proyecto, puesto que se retomaron algunas de sus ideas para el diseño e implementación del proyecto de aula, donde se enfatizó la lectura y la escritura.
- La contextualización es una herramienta determinante en el momento del diseño de un proyecto, puesto que a través de ésta se conocen los intereses, necesidades e inquietudes de los niños con los que se va a interactuar,

- Tener en cuenta las prácticas educativas que tienen los niños permiten conocer el contexto con el que han venido trabajando y de esta manera implementar algo novedoso y significativo para los estudiantes.
- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos con el proyecto de aula se puede decir que este fue pertinente puesto que propicia situaciones que parten de los intereses y necesidades de los estudiantes.
- Guiar las actividades por medio de preguntas fue una herramienta valiosa para que los niños dieran con aspectos que eran evidentes pero de los que no se percataban, sin necesidad de utilizar las marcas en sus escritos que indicaran el error.
- El trabajo grupal ayudó a que los niños intercambiaran opiniones y se retroalimentaran y así pudieran darse cuenta de que el maestro no es el único poseedor del conocimiento.
- El permitir que los estudiantes hagan parte de la toma de decisiones les dio un sentido de apropiación de su trabajo, con una intención de comunicar a un público determinado.
- En las tres últimas actividades cuando se realizó el “film-making”, los estudiantes adoptaron en esta etapa del proyecto un papel activo en el aprendizaje y asumieron el reto de aprender en un medio nuevo, optimizando la función responsabilizadora. Permitted desarrollar instrumentos como el trabajo cooperativo en grupos pequeños o la exposición pública de los trabajos en grupo (función evaluativa). Ofreció al alumno un marco para compartir conocimiento con el profesor y el alumno (función formativa).
- El aula “ESC” permitió el mejor desarrollo del proyecto, ya que es un espacio diferente, dedicado al estudio del inglés. Esto hacía que los niños se sintieran en otro contexto y se comprometerían más con el trabajo.

- Los niños se relacionaron de una manera más grata con la lectura y la escritura, ya que pudieron conocer las múltiples utilidades que estas tienen, como por ejemplo dar a conocer sus puntos de vista a través de un cómic.
- Conocieron los diferentes géneros discursivos, como el género narrativo utilizado para realizar el cómic.
- Se propiciaron espacios para que los niños escribieran los textos en un contexto real, con una intención y que fuera dirigido a un destinatario, para cambiar la visión de que la escritura no es solo copiar del tablero.
- Se logró mantener la motivación en los niños a un nivel lo suficientemente alto que se pudo concluir las actividades del cómic según lo esperado. Sólo un impulso fue necesario para comenzar a trabajar y seguir con el mismo ritmo.

Investigación-acción

- En cuanto al uso de la Investigación-acción en mi quehacer pedagógico, es importante recalcar la tarea de investigadora y de profesora que reflexiona sobre sus propias estrategias y actividades.
- Las situaciones que surgieron durante mi labor docente, se constituyeron en acciones que debí cambiar para lograr una mejor convivencia en el salón, además de la realización del cómic. Al finalizar el año escolar, pude dar testimonio de aceptación y éxito de un diseño de investigación empleado.

El cómic y el video

- Permitió a los niños abrir campo a la originalidad y creatividad.
- Al complementarse con otros medios didácticos se pudieron adquirir conocimientos, destrezas y hacer efectiva la enseñanza interdisciplinaria.
- Creó hábitos de lectura y enriqueció las posibilidades comunicativas.
- Es un vehículo de ejercicio de comprensión lectora y enriqueció el

vocabulario ampliando el léxico.

- La realización del cómic estimuló los métodos de análisis y síntesis.
- Es un instrumento eficaz para la superación de dificultades de la lectura y escritura.
- El alumno antes de saber leer un texto, fue capaz de leer un cómic, ya que tenía una idea rudimentaria pero suficiente de las principales convenciones del mismo: gestos, caracterización de personajes, onomatopeyas, etc.
- Elegir un material atractivo y unos temas relacionados con su mundo y necesidades permitió generar mayor interés entre los alumnos.
- La filmación del video les dejó ver los diferentes roles indispensables dentro del grupo para lograr su realización.
- Los alumnos entendieron que a gracias al cómic pudieron tener la organización que se necesita para realizar un video con sentido.

Existieron, así mismo, desventajas durante la ejecución del proyecto “making a film”:

- El tiempo de clase de cuarenta (40) minutos, tres días por semana, no permitió llevar la secuencia requerida para las actividades planeadas, por lo cual se debió recurrir a la colaboración de otros profesores en cuanto a tiempo de clases. Además, en el mes de junio, último mes del año escolar, habían muchas actividades extracurriculares y fiestas judías lo cual generó la cancelación de varias clases en el ESC. Por lo tanto debí utilizar otros espacios para poder cumplir con el proyecto.

Finalmente puedo concluir que como maestra del proyecto de aula pude actualizar recursos o proponer nuevos según los resultados de la valoración de los alumnos (feed-back). Me permitió diseñar estrategias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de los estudiantes y hacer una planificación flexible (adaptación curricular). Igualmente, establecí vehículos de comunicación colectivos e

individuales con el grupo. Estos favorecieron aspectos comunicativos que incidieron directamente en la motivación y dinamización del grupo (interacción). Y en el proyecto teníamos acceso a los instrumentos de seguimiento y evaluación (folders y fichero) que también estaban al alcance del alumno y cumplían una función de refuerzo y mantenimiento de la motivación del estudiante (evaluación).

Podría agregar que al implementar el trabajo por proyectos de aula se tiene en cuenta la visión de la lectura y la escritura como una práctica social y cultural que responde a las necesidades comunicativas a través de situaciones significativas en donde los niños se pueden relacionar de una manera grata y activa con el conocimiento y con su comunidad educativa, formándose como personas que participan en la cultura escrita.

7. SUGERENCIAS

Las opciones que a continuación se sugieren realizar fueron producto de la investigación y las conclusiones observadas a lo largo de ésta. Quedan sujetas a la opinión de futuros investigadores en este mismo campo y contexto.

- A los niños se les deben explicar “comands” para que la comunicación en la planeación del proyecto se haga en un 90% en inglés.
- Se debería profundizar sobre esta metodología de proyectos en Colombia, puesto que es un tema bastante útil para el desarrollo de la educación en el país.
- Crear un banco de materiales que se puedan reciclar y reutilizar.
- Documentar a los padres de familia sobre la metodología de proyectos y dejar inquietudes, recibir sugerencias para que sepan cómo trabajan sus niños en el colegio.
- Podría decir que se pueden realizar proyectos más extensos, ya que si en un proyecto de aula de tres meses ví resultados positivos, aseguraría un éxito mayor en un proyecto de aula anual.
- En aulas como el ESC, un espacio creado especialmente para la enseñanza del inglés a niños que vienen al colegio o a Colombia por periodos de tiempo tan cortos, el trabajo por proyectos brinda los mejores recursos para mejorar el nivel de inglés del alumno además de crear un ambiente escolar más agradable.

BILIOGRAFÍA

ARIAS REY, Agustín David y ROJAS MONCRIFF, Felipe. (2000), La zona de desarrollo próximo y el despliegue de las competencias básicas: una forma de evaluar los aprendizajes escolares. [Trabajo de grado], Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Carreara de Lenguas modernas.

BARRIOS, C. E y otras. Colectivo de maestras innovadoras. Proyecto con sentidos 3, programa de mejoramiento docente en lengua materna. "experiencias de innovación educativa". Universidad del Valle, 1999.

BONILLA RINCON, Gloria. (s.f.) El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Ciencias del lenguaje. Universidad del Valle. Cali.

Brewster, Jean. Gail Ellis. The Primary English Teacher's Guide. Penguin English, 1992.

BROWN, Douglas. Teaching By Principles. An Interactive Approach. Unites States. Prentice Hall, 1994.

CERDA, Hugo. El proyecto de Aula. El Aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: magisterio, 2002.

COSTA, Joan y Moles, Abraham. Imagen Didáctica. CEAC, S.A. Enciclopedia del

Diseño. Barcelona, 1992.

DE LA SERNA CEBRIÁN, Manuel. Video y educación II del libro Tecnologías de la información y comunicación para la formación del docente, 2005.

ELLIOT, John. El Cambio educativo desde la Investigación-acción. Morata. Madrid, 1994.

ELLIOT, John. La Investigación-acción en educación. Morata. Madrid, 1990.

GRABE, W., KAPLAN, R. Introduction to Applied linguistics. Addison-Wesley Publishing Company, Inc, 1992.

GRABE, W., KAPLAN, R. The study of second Language Acquisition, Oxford University Press, 1994.

GURBEN, Román. El lenguaje de los cómics. Barcelona. Península, 1974.

GUERRA, Georgina. El cómic o la historieta en la enseñanza. Ed, Grijalbo, S.A. Argentina, 1982.

HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica Ltda. Bogotá-Colombia, 1994.

JOHNSON, David W. Roger T. Johnson. Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo e individualista. Aique. Argentina, 1999.

JOHNSON, K. Understanding communication in second language classrooms.

Cambridge language education, 1995

JOLIBERT, Josette. Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Editorial Dolmen. Santiago de Chile, 1998.

Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Septiembre, 1999, pp. 9-11.

LOURDY RIVERA, Nicole. (2003), El trabajo por proyectos como una estrategia para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera en niños entre 10 y 12 años. [Trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Carrera de Lenguas modernas.

MARTIN-BARBERO. De los medios a las mediaciones comunicación, cultura y hegemonía. Convenio Andrés Bello, 2003.

PHILLIPS, Sarah. Young Learners. Oxford University Press, 1993.

FRIED BOOTH, Diana L. project work. Resource books for teachers. Oxford English, 1986.

RINCON, Luz. Angela Quintero. (2000) Diseño de un programa de idiomas (Syllabus) para el club de inglés del Colegio Menorah. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Lenguas.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. El cómic y su utilización didáctica, los tebeos en la enseñanza. Editorial Gustavo Gilí. Barcelona, 1988.

ROLLAN Y SASTRE. El cómic en la escuela. Universidad de Valladolid, 1986.

SLIGER, Herbert; ELANA, Shohay. Second Language Research Methods. Oxford University Press, 1989.

STARICO DE ACCOMO, Mabel Nelly. Los proyectos en el aula. Hacia Un Aprendizaje Significativo En Una Escuela Para La Diversidad. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina, 1999.

STERN, H. H. Fundamental Concepts of language teaching. Oxford University Press, 1991.

TSUI, M. Introducing classroom interaction. Penguin. English applied linguistics, 1994.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas, Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. en lengua castellana dirigida por Amelia Álvarez y Pablo del Río, Vol. LXXIV de la Colección Aprendizaje. Madrid-España, 1991.

www.colegiocolombohebreo.edu.co

TABLA CONTENIDO DE ANEXOS

ANEXO A

Preguntas informales

ANEXO B

Formato perfil del estudiante

ANEXO C

Prueba de inglés

ANEXO D

Resultados de la prueba

ANEXO E

Transcripciones de los videos

ANEXO F

DVD Videos de las clases

ANEXO G

DVD Video final del cómic

ANEXO H

Contrato para la realización del video.

ANEXO A

Preguntas informales

1. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Qué deportes o actividades físicas prefieres?
2. ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Cuál te gusta menos?
3. ¿Qué quieres ser cuando seas grande?
4. ¿Qué música te gusta escuchar?
5. ¿Cuáles son tus programas de televisión favoritos?
6. ¿Qué país te gustaría conocer?
7. ¿Te gusta leer? Si te gusta leer ¿qué te gusta leer? ¿Cuál es tu libro, cuento o historieta favorita?
8. ¿Te gusta hablar otro idioma?
9. ¿Son chéveres las clases en el ESC?

ANEXO B

FORMATO PERFIL ESTUDIANTES

NOMBRE:

NIVEL DE INGLÉS:

EDAD:

GRADO:

LUGAR DE ORIGEN:

ACTITUD FRENTE AL APRENDIZAJE DE INGLÉS:

ACTITUD FRENTE A LA LECTURA:

ANEXO C

Prueba de inglés

1. Escoge la palabra correcta y enciérrala en un círculo.



Ejemplo: an apple

a ball

a bag



1. a pen

a boat

a pencil



3. a desk

an umbrella

a book



3. a bicycle

a car

a boat



4. a ball

a kite

a doll



5. an icecream

a rubber

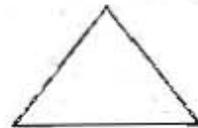
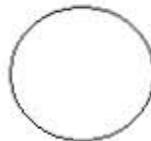
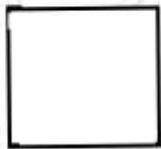
an orange

2. Colorea las figuras geométricas del color indicado:

6 Triangle: yellow

7 Square: blue

8 Circle: red



3. Lee y encuentra el dibujo apropiado.

Ejemplo: She's five.



Ejemplo: He's seven.



9 He's ten.



10 She's six.



11 She's nine.



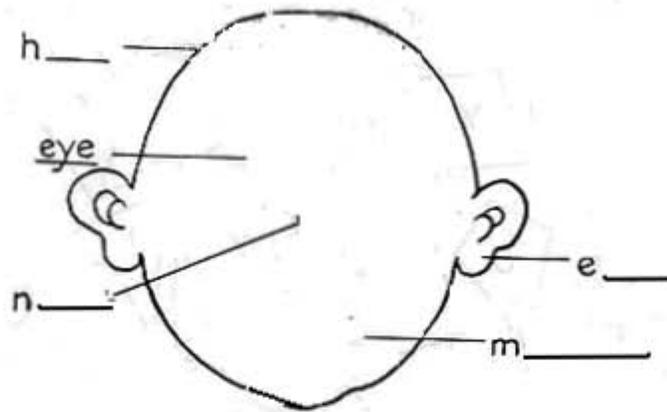
12 She's eight.



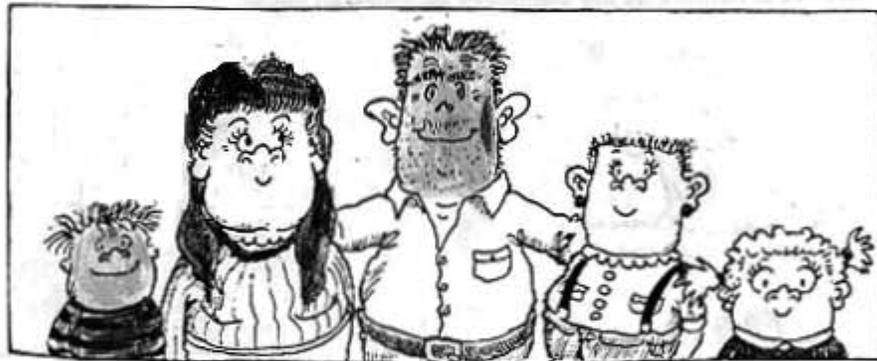
13 She's four.



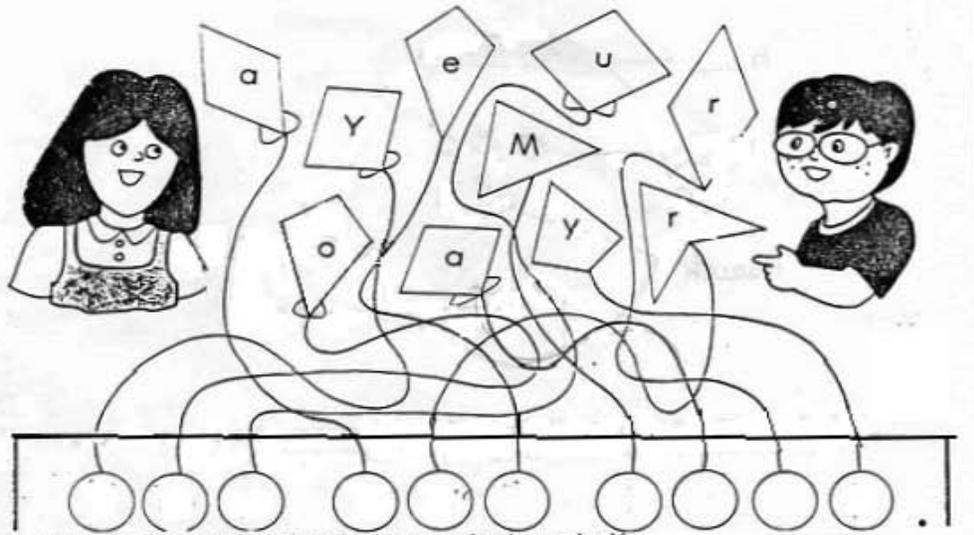
4. Dibuja tu cara aquí. Escribe las partes de tu cara en inglés.



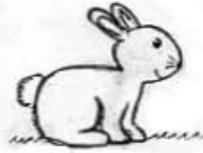
5. Esta es una foto de la familia Smith. Escribe como se dice cada uno de los integrantes de ella (papá, mamá, hijo e hija, hermano y hermana).



6. Sigue la cuerda de las cometas y escribe la letra que corresponde.



7. Escribe el nombre de los siguientes animales en inglés.





3. Colorea la ropa de Caroline siguiendo las instrucciones:

- 11 She has a red skirt.
- 12 She has a yellow blouse.
- 13 She has white socks.
- 14 She has black shoes.
- 15 She has a green coat.



4. Escribe las respuestas.

Ejemplo: How many boys can you see? Two

- 16 How many buses can you see? _____
- 17 How many monsters can you see? _____
- 18 How many cars can you see? _____
- 19 How many bicycles can you see? _____
- 20 How many girls can you see? _____



Anexo D

Tabla de resultados de la prueba de inglés

Estudiante	1(5)	2(3)	3(5)	4(5)	5(5)	6(10)	7(2)	8(5)
Estudiante 1	5	3	3	3	5	10	2	5
Estudiante 2	5	3	1	2	5	7	2	4
Estudiante 3	5	3	3	4	4	10	2	5
Estudiante 4	5	3	2	3	4	10	2	5

9(5)	Total
4	40
2	31
3	39
3	37

ANEXO E

Transcripciones de los videos

Class 1

Inside the classroom

Teacher Joana: helloj listen, we are now in the English class.

Students: Good morning teacher.

Teacher: Good morning, we are in the English project class today. Good, so today in our first class we are going to decide what are we going to do?.

Estudiante 3: In groups!

Teacher: In groups. Ok you want to work in groups.

Estudiante 1: and we make cómics and a video

Teacher: Yes, we talked about that. So do you agree if we work as Estudiante 1 said? We make the video and then we make the cómics? Yes? Do you like that topic?

Students: yesj

Teacher: Ok but we have to draw. Yes?

Students: Yes

Teacher: Ok, someone wants to write? I'm going to start writing down some things about our project. We are going to make like a poster and the title is going to be "our project". So, the first pin.

Estudiante 1: Booh that stinks!

Teacher: Estudiante 1 please respect the teacher and your class mates.

Estudiante 1: What's the word in English for Huelelo?

Teacher: Smell it

Students: the marker stinks

Teacher: yes? Are you sure? I'm sorry. I thought you were just joking!

Students: No, That stinks.

Teacher: ok, so Our Project. What are we going to do? Do you know this word

“what”? If I say what? For example I say: what is your name?

Estudiante 3: My name is Estudiante 3

Teacher: What do you like to do Estudiante 1?

Estudiante 1: Uuum Play X-box

Teacher: What is your favorite TV program?

Estudiante 2: Uuum Pokemon

Teacher: What is your favorite color?

Estudiante 4: Uuum Pink

Teacher: My favorite color is blue. Ok, Now I'm asking you what are we going to do in our project?

Estudiante 1: No comics but we are going to do a video...

Teacher: yes, do you want to write? Ok, do you have a marker? So, the next question is where?

Estudiante 1: Where is the video camera?

Teacher: (spelling) W-H-E-R-E. Where are we going to work? Oh beautiful handwriting!. Ok, so where are we going to work? What is the name of this place?

Estudiante 1: Classroom

Teacher: Classroom and this classroom has a special name. So here, as Estudiante 1 said this is the classroom but what is the name of this special classroom?

Students: English

Teacher: English support centre oh! the name is outside.

Estudiante 1: E-S-C

Teacher: yes, E-S-C. English Support Centre. Very good. Now the next question is going to be...

Estudiante 1: why they just write?

Teacher: Do you want to write?

Estudiante 1: yes

Teacher: ok the next question.... you write. Ok what else do you want to know about our project? Can you sit properly Estudiante 1? Thanks. Ok, what else do we

want to know about our project? We have the topic, the place and now for example who is going to be working with us? Yes? Who is W-H-O. So if you are going to make a video, do you think we will need some other people?

Estudiante 1: No

Teacher: No? ok you are going to work together but maybe you will need some people.

Estudiante 1: yes, the teacher and all the students.

Teacher: yes, so maybe we will need the help of other people. Yes? Like students, teachers and maybe an expert. Do you know how to film?

Students: yes

Teacher: and to put the video?

Estudiante 1: In the internet?

Teacher: Yes, do you know how to put a video? Ok so who is going to work with us? The teachers maybe. Estudiante 3 can you write down please? Give her this marker. Do you have another color? Ok so, who is going to work with us in the project? Do you know what is who? Who are you? Who am I? I'm the teacher. So who is going to work with us? Estudiante 1 come here. The camera it's ok.

Teachers, students, maybe an expert. Do we know how to make a video or a comic? No, we have no idea.

Estudiante 1: That stinks

Teacher: I'm so sorry if the marker doesn't have a good smell. But we can stand that smell ok.

Estudiante 1: That stinks, stinks, stinks.

Teacher: Estudiante 1 please. So we will need an expert to help us with the videos and the comics. Yes? So Can you write down Estudiante 3 an expert. Are you going to write the next question?

Estudiante 1: yes

Teacher: good. What is missing here? Do we have another question for our project?

Estudiante 3: And, and what is project?

Teacher: What is project, yes. Do you know what a project is? Estudiante 3 has a good question. What is a project? Do you know what a project is?

Estudiante 1: Yes.

Teacher: What is a project?

Estudiante 1: A project is something we got to do in levels to solve something or do something we want or we need to do.

Teacher: very good! Estudiante 2 do you know what is a project?

Estudiante 2: yeah.

Teacher: try to say something. It's ok if it is in Spanish. We will help you.

Estudiante 2: Es como una cosa que como esta, hasta que lo saben perfecto.

Teacher: Very good. And Estudiante 3 do you know ? do you have any idea ?

Estudiante 3: I hmm a project is hmm one teacher studying and hmm

Teacher: If you need to say it in Spanish it's ok

Estudiante 3: and study a cat and after the text

Teacher: A cat for example

Estudiante 3: yes

Teacher: that could be as Estudiante 3 said a study of a cat. Estudiante 4, What is a project for you?

Estudiante 3: in Spanish?

Teacher : yes

Teacher: deeper? Ok. So Estudiante 1 can you summarize what we said and write it in English?

Estudiante 1: What did she say?

Teacher: She said that is when you study something in a deeper way. Ok yes, is when we work... (students interrupted her)ok I can say what a project is in Spanish if you want me to say it.

Oh what time is it? The bell has just rang. We have finished the class. We will finish our project poster... Estudiante 1, come here. Leave the camera there thank you. Its our project we need to work together!. Ok we haven't finished our poster so we are going to add more things here in the next class and we will start our cómic

and video project. Ok?.

Class 2

Características de un cómic.

Gestos y sentimientos.

Teacher: Good Morning kids

Students: Good morning

Teacher: Today in our project we need to know, we are going to find out.

Estudiante 4: In groups?

Teacher: We as a group are going to find out the characteristics of a cómic ok? So, we are going to write down here and then we are going to make a poster so we will keep it in our minds.

So tell me?

Estudiante 4: Tell me?

Teacher: Vamos a decir, tell me, tell me more, Si? Que vemos en estos?

Estudiante 2: Balloon

Teacher: Balloon.

Estudiante 2: action

Teacher: Ok, it has actions. Ok what is that?

Estudiante 2: Flash

Teacher: Do you remember when we are crying sniff sniff or when we have a pain ouch! What is this Flash? Or the sound of an animal mew! woof woof !

Estudiante 4: exaggerating

Teacher: Exaggeration it's another characteristic. Ok, what's the name of this?

Estudiante 4: Flash

Teacher: But it has a special name. When we as a...

Estudiante 2: Cómic

Teacher: Cómic . Ok les voy a dar un clue, una pista, o... esto se llama o – no

Estudiante 1: Onomation

Teacher: O – no- ma...

Estudiante 1: Onomateis

Estudiante 4: Onoma....

Teacher: Onomato...

Students: Onomatopoeia

Teacher: Onomatopoeia! Those are Onomatopoeia. Mew! Woof Woof! All those sounds. The sounds are Onomatopoeia. The sounds que representamos.

Estudiante 4: No speech, pero pensar.

Teacher: Oh think about, yeah. Ok but in general ; estamos diciendo como características de una sola viñeta, pero en general que nos quiere decir?

Estudiante 4: una historia.

Teacher: It's a good story.

Estudiante 2: It's a text

Teacher: It has a text and what?

Estudiante 4: and photo

Teacher: photos or images. What else?

Estudiante 1: Characteristics

Teacher: yeah we are saying the characteristics. Ok let's see, we have actions, we have speech balloons...

Estudiante 4: Ah y que cuando te mueves haces como unas rayitas

Teacher: Codes, those are movements codes.

Estudiante 4: Es que me acorde como cuando a mi me dicen que me cepille los dientes.

Teacher: Yes those are movement codes. Ok what else? Exaggeration.

Estudiante 3: Actions

Teacher: Actions. For example here, this is an exaggeration of what?

Estudiante 1: parts, parts, parts!

Teacher: But for example, this is a what?

Estudiante 4: Triste, Sad

Teacher: Yes, sad is a what? I'm moving what? This is what? A...?

Estudiante 1: Una cara.

Estudiante 2: Caracteristica!

Teacher: Característica yes. I'm expressing a feeling. Como te das cuenta? Como expresamos nosotros un sentimiento con nuestra cara? How?

Estudiante 4: Moviendola

Teacher: Y como se llama eso?

Estudiante 1: Movement

Teacher: Or? Los gestures. Si? Se acuerdan?

Students: Aaah si!

Teacher: For example, ok i have some photocopies in here. For example this, emotions. You see? We have here different emotions. So ok, Estudiante 3 please read one emotion from here, one face expression. What is this one?

Estudiante 3: Is angry

Teacher: Angry. Ok Estudiante 2, make a face as if you were angry. Angry is... what is angry?

Estudiante 2: Angry... bravo

Teacher: Bravo, good. So make the face, the gesture. Very good. Ok the next one, what is the next gesture?

Estudiante 1: Happy

Teacher: Happy. Ok let's make the gesture like we were all happy.

Estudiante 4: Es cuando alguien está muy feliz.

Teacher: Very happy. And the next one is?

Estudiante 4: sur..

Teacher: Surprised.

Estudiante 3: Esta como ooh!!!

Teacher: That's the gesture for ooh!! Surprised! The next one is? The next one?

Estudiante 2: Que hay que hacer?

Teacher: No, we are reading, don't worry.

Estudiante 1: Cold

Teacher: Cold.

Estudiante 3: No es que yo voy a dibujar

Teacher: It's ok, it's ok you can do it.

Estudiante 1: Look

Teacher: That's what? Look.

Estudiante 4: Asustado.

Teacher: No. Cold. That's cold. The next one please? And then we have here?

Despues dibujamos vamos a ver.

Estudiante 1: Sad!

Teacher: Sad. Como es sad?

Estudiante 4: Cual es angry? Cual de estos?

Teacher: Angry es así. Look my gestures.

Estudiante 1: Look

Teacher: He is sad. Estudiante 1 is sad. Como es sad?

Estudiante 2: waaah!

Teacher: Yeah. And the next one is afraid. And you see? Afraid has a ghost si ven?

Estudiante 2: What is ghost?

Teacher: Ghost, mira.

Estudiante 2: Cold

Teacher: Cold? This is cold. It's rainy and snowy

Estudiante 1: Look, is not moving.

Teacher: So what is afraid? Look

Estudiante 1: Asustado

Teacher: Hay un que? Un ghost. Si ven?

Estudiante 1: Sleepy

Teacher: Sleepy, como es sleepy? Sleepy, very sleepy. And the last one is hot.

Ok, Estudiante 4 which is the gesture if you were hot?

Estudiante 4: Tiene mucho calor.

Teacher: Very good. Ok, that is afraid, there is a what?

Estudiante 4: Asustado?

Teacher: Yes, a ghost aaaah! . I want a Coca-Cola it's very hot. Yes, he is sweaty.

Estudiante 2 has a good idea look. He is sweaty.

Estudiante 4: que es s – lee – py?

Teacher: Sleepy, like this. Ok so we have some Characteristics. Que mas? Otras características tenemos exaggeration, it tells a story, it has images, it has photos, movement codes. What else? Estudiante 1, please tell me a characteristic of a cómic? Cuando tu lees.. when you read...

Estudiante 1: Speech balloon!

Teacher: Another.

Estudiante 1: Gestures

Teacher: Gestures. What else?

Estudiante 1: Onomatopoeias

Teacher: What else? Que mas? Some times is funny.

Estudiante 1: Actions

Teacher: Yes, we have done that.

Estudiante 1: Move codes

Teacher: Yes, we have done that as well. Girls, sometimes is funny.

Estudiante 4: No

Teacher: Yes sometimes cómics are funny, chistoso. It makes you ha ha ha laugh yes?

Estudiante 4: Aah si es que yo pense que era fun de bueno.

Teacher: De bueno?m oooh ok. We need more characteristics. Ok we will continue the next class writing some characteristics in the poster. In this poster we are going to write the characteristics. Ok bye.

Students: Bye!

Class 4

Outside the classroom/inside the classroom

Clasificación de onomatopeyas.

Teacher: Good morning.

Students: Good morning Joana

Teacher: Good morning Estudiante 1, Estudiante 2, Estudiante 4 and Estudiante 3.
Ok.

Estudiante 4: What is this?

Teacher: Aah you saw it. Today we are going to study something about the cómic. About...

Estudiante 1: Again?

Teacher: Yes. Please no more. We are going to... Estudiante 1 can you please change places with Estudiante 2?

Estudiante 1: No

Teacher: Ok, so do you remember when we are... cuando estamos estudiando we were studying características ? The Characteristics? Like two or three previous classes? And we were... this sounds of objects, animal or things?... Estudiante 1, if you continue, if you keep doing that you will have to go back to the _____class ok?

Estudiante 1, did you understand?

Estudiante 1: yes

Teacher: Did you understand what I said?

Estudiante 1: Yes

Teacher: Ok, can you behave now?

Estudiante 1: Yes but I liked it.

Teacher: Pay attention, escuchenme. Se acuerdan the name, esta característica, the characteristic of the cómic, que representa, that represents sounds like...

Estudiante 4: Boom!

Teacher: Yes that one. What's the name of that characteristic?

Estudiante 3: Splash!

Teacher: Yes.

Estudiante 1: Rrrmm Yaeora?

Teacher: No, Shhh can you listen to that?

Estudiante 1: Onomatopoeia?

Teacher: Yes, Onomatopoeia. So right now we are going to listen to the sounds that are around here. What can you hear now? The animal is what? A bird, un pajarito si?

Estudiante 3: Yes

Teacher: Estudiante 1 you go back to the _____ -- class

Estudiante 1: No

Teacher: That's enough! Go. Please sit down there. So Estudiante 1 said that the name of this characteristic is...

Estudiante 1: Onomatopoeia

Teacher: Onomatopoeia. Que otros sonidos escuchamos alrededor Estudiante 2?

Sonidos, the sounds. The wind shhhhh

Estudiante 3: The boom boom boom

Teacher: The boom

Estudiante 1: Estudiante 3's talking

Teacher: Yes, and we are talking. Por ejemplo, yo tengo unas onomatopeyas aca, si yo como algo, les voy a enseñar unas, si uno come algo, for example, I'm eating something . Can you hear? That's what? To gulp?

Estudiante 3: Cuando digamos que alguien le va a pegar a otra persona

Teacher: Aah yes, whe you are like in danger si? Estas asustado, you're scared.

When you are eating. That's to gulp. Ok? Como se llama? To gulp. To gulp como el sonido si gulp. Otro, si yo tengo agua acá and I splash

Estudiante 3: Splash

Teacher: Splash. So, entonces, we have gulp, like gulp, splash.

Estudiante 4: Sniff Sniff

Teacher: Sniff es si tienes una flower... Estudiante 1 thank you, Estudiante 1.

Estudiante 1: Eeew que asco

Teacher: Estudiante 1, do you want to stay here behaving? Yes? Thank you.

Estudiante 1 please. Sniff es que?

Estudiante 3: Oler

Teacher: Yes Sniff... Estudiante 1, aaahh you're sniffing around. He is sniffing around. Como en una flor. Entonces tenemos. Estudiante 1, Tenemos, como se llama esta onomatopeya?

Students: Sniff!

Teacher: Esta, si tengo agua?

Students: Splash!

Teacher: And gulp gulp gulp

Estudiante 3: Eat

Teacher: No, se llama gulp. And also this .. like... yo tengo por ejemplo, I have for example this leaf, dry leaf and I... that sound.

Estudiante 1: Give me that.

Teacher: That sound.

Estudiante 3: Click

Teacher: It could be click and to crack, crack.

Estudiante 1: Like this

Teacher: Crack. Entonces esto es to...

Estudiante 3: Crack

Teacher: To gulp, gulp, gulp se llama? To gulp. To sniff, sniff, sniff To sniff, and to splash! To splash. Todos esos los podemos usar en nuestros cómics Cierto? Si por ejemplo mojamos a alguien splash! To splash. And for example when you are sleeping comolo representas?

Estudiante 3: Sleepy aaahh shhhh!

Teacher: Ok

Estudiante 4: And in the cómics van ZZZZZZ

Teacher: ZZZZZ

Estudiante 4: Pero cuando digamos estas actuando aaahh shhhh!

Teacher: And if you go... Estudiante 1 can you do me a favor? Estudiante 1?

Estudiante 1: Yes

Teacher: Can you do me a favor? Come here.

Estudiante 1: Listo

Teacher: Can you go to... maybe the library and get me a marker for this board?

Thank you. And you say that is for me ok? For Joana. Ok so now, whats the sound of this? When I go for example to your house, in your door there is a what?

Estudiante 4: Ring Rong!

Teacher: Ring Rong! That is a what? Riiing! Or Ding Dong!

Estudiante 2: Si en nuestra casa es zssssssss

Teacher: Like the sound of an animal. Which animal does that sound zssssss?

Listen, Listen, Which animal does the zssssss ?

Estudiante 1: Una abeja?

Teacher: Could be a bee, zsssss

Estudiante 1: A fly

Teacher: A fly, yes.

Estudiante 1: A butterfly

Teacher: What's the sound of a dog? The sound of a dog?

Students: Woof woof!

Teacher: A cat?

Students: miow!

Teacher: Another animal?

Estudiante 3: baaaaah

Teacher: Baaaaah yeah. Ok for example, something explodes, what's the sound?

Boom! Boom! We can draw those letters, podemos dibujar esas letras que representan ese sonido. Cuando yo por ejemplo te doy un golpecito asi, tu haces ouch! Yes? Ouch! In English you say ouch! Yes?

Theacher: The phone, The phone. Oooh Estudiante 1, please tell Estudiante 2 that you are very sorry.

Estudiante 1: Sorry

Teacher: But that you mean that you are sorry, and that is the last time you are going to hit him. So, the sound of the phone is?

Estudiante 1: Ring

Teacher: Ring but now we have ringtones. Ok let's go inside the classroom ok. We are going to draw a Onomatopoeia on the board. Ok first let him draw. Let's make a line here, let's make a line here. And don't forget the speech balloon. Come here to the end on the line Estudiante 1, maybe you could draw another one.

Estudiante 1: I know another one.

Teacher: Splash with H at the end.

Estudiante 4: Cual?

Teacher: H yes, Very good. But wait Estudiante 2, tenemos que representar un sonido. Wait ven, ven dejala que ella termine. Ok boom! Good. That's what?

Estudiante 2: Aich!

Teacher: Ok, in English we say Ouch! Yes? And what is this?

Estudiante 4: No, yo quiero hacerlo, yo quiero hacerlo

Teacher: Ok. Wait go to the line, to the line. Estudiante 2 come here. What's that?

Estudiante 4: The ring!

Teacher: We have the Rrr Ring! And don't forget the speech Balloon. Make the line.

Estudiante 1: I was at first.

Teacher: Ladies are first. Ok Ding dong. Estudiante 3, Estudiante 3. Ok Estudiante 3. For example, like sniff sniff sniff.

Estudiante 3: Sniff

Teacher: Sniff yes. Come here. Come here, we are in line. You make the draw and the sound. Ok but also we have for example a little...

Students: Cat!

Teacher: Oooh you know that's a little cat. Ok I'm not a good artist.

Estudiante 1: The head is bigger than the body

Teacher: Ok and he is saying what?

Students: Mew!

Teacher: Ok that's the Onomatopoeia. And what's that? A dog. Ok but before we continue Estudiante 4, Mew is with E W. Ok we have 5 seconds. Ok that's the dog and the sound of the dog is? You are drawing what? Estudiante 2, Do you know how to draw and animal and it's sound? For example a bird or si lo escuchas?

Estudiante 1

Estudiante 1: Pero ella hizo 2.

Teacher: Estudiante 1 don't do that again.

Class 5

Inside the Classroom.

Añadir una viñeta

Teacher: Good morning

Students: Good morning.

Teacher: Cheer up darling. Good morning Estudiante 2, Good morning Estudiante 1. Ok good morning. Ok we are going to work some... What did you do?

Estudiante 1: Just throw the book

Teacher: Just sit down properly thank you.

Estudiante 2: What happens next?

Teacher: What happens next? Estudiante 1, te lo voy a decir en Español la ultima vez , primera y ultima vez. It's ok, It's perfect, thank you. Can you sit down ? Thank you very much. Ok, do you know what that does it mean? What happens next?

Estudiante 1: What's gonna happen?

Teacher: Yes. For example, I have this frame here and I have this boy ok, let's imagine this is a boy, this is Estudiante 2 for example, and here is a football ball yes? What happens next? Here.

Estudiante 1: He kicks the ball.

Theacher: He kicks the ball. Very good!

Estudiante 1: It's very very good. How do you say aplastado? Smashed?

Teacher: Smashed yes.

Estudiante 1: Very very smashed.

Teacher: and you kick . Aaah you score a goal. Goooooal! Ok don't forget the speech Balloon yes? Very good. So, What happens next here? Now let's make another one. Do you remember the toy Story film? Toy story film?

Estudiante 1: yes

Teacher: Imagine this is a ...

Estudiante 1: Space ship?

Teacher: Yes. Let's say this is a space ship.

Estudiante 1: I can't see a space ship, I see like an animal.

Teacher: Imaginemos que es una nave especial. Imagine this is Boss, ok? Let's imagine that. I'm not good at drawing. What happens next Estudiante 4?

Estudiante 4: Nothing

Teacher: But here, what happens next? He what? If he is una nave espacial, a space ship, what happens next? Imagine. Wherever you wanna go. Es como un avion. Que puede hacer un avion?

Estudiante 2: Se pega duron en un arbol o algo asi.

Teacher: ooh he can crash against a tube.

Estudiante 2: O si no se va a ver en las estrellas.

Teacher: Yes. She knows how to draw Boss. Ella si sabe como dibujarlo.

Estudiante 1: That's not Boss.

Teacher: Ok, let's see how we use our imagination. Very good. So, here is Boss, aqui está Boss, in this part. What happens next? He what? He is (noise) Yes? He took off, yes? Despego, and he is in the space now. Very good, very good. And what else is going to happen?

Estudiante 1: I want to draw the next one.

Teacher: The next one? Ok.

Estudiante 1: No, the next one.

Teacher: Oooh this one? Ok but here.

Estudiante 4: A ver como dibuja para decir booooh a todo el mundo.

Teacher. Que es booooh?

Estudiante 4 Booooh!

Teacher: Ok, let's see. Oooh so what happens next?

Estudiante 1: He is in a black hole.

Teacher: Aaah he is in a black hole. Ustedes saben que es un black hole?

Estudiante 4, tu sabes que es un black hole in the space? Estudiante 2, tu sabes que es un black hole? No, dibuja aca, why are you drawing there?

Students: no..

Un black hole es un hueco negro en el espacio. So, Estudiante 1 said that mister Boss went into a black hole. Very good. Que haces Estudiante 2? What are you doing? Estudiante 1 can you sit down properly? Que es eso? What's that?

Estudiante 2: Las cosas que espicha y eso.

Teacher: Aaah ok. Entienden que les quiero decir cuando yo digo What happens next? Si? For example, im here, what happens next? The teacher...

Estudiante 1: Erase

Teacher: Erase !

Estudiante 1: Nooo!

Teacher: Estudiante 4, what happens next? Ok, in The morning, you get up, What happens next? After...

Estudiante 4. Me lavo los dientes.

Teacher: Aaah you brush your teeth. Estudiante 2, thank you, Estudiante 2 sit down. Estudiante 2, cuentame, tell me in the morning, after you brush your teeth, yes? You brush your teeth, What happens next?

Estudiante 2: Lavamos la boca con la agua,

Teacher: And then? Aaah you ... And what happens next?

Estudiante 2: Eeeh bañarme

Teacher: Aaah you take a shower, very good. Estudiante 2, sorry Estudiante 1, What happens next is the question. When for example, you eat here during the break, after you eat what you have in your lunch box. What happens next?

Estudiante 1: I don't want to eat.

Teacher: But what happens next, after you ...

Estudiante 1: Así

Teacher: You clean your teeth?

Estudiante 2: Con las uñas?

Estudiante 1: No, con el palillo.

Teacher: Ok, tienen, do you have pencil?

Estudiante 1: No

Teacher: Let's make this exercise, Ok. Estudiante 4, Cheer up! Let's have a look at the cómic. Ok perfect. No tienen un lapiz? You don't have a pencil? Let's have a look. Estudiante 2 sit down. Estudiante 2, please no hables mas en Hebreo, gracias Thank you. Ok vamos a poner mucha atención en este ejercicio que es muy importante para nuestro cómic, Ok? Observemos, let's have a look at our

story yes? Estudiante 2, have a look of this.

Estudiante 2: Eeh una persona, eeh un perro que tiene hambre y no encuentra su comida, entonces la busca en la nevera y después dice re – fi –ger- ator.

Teacher: Refrigerator. I'm going to read this, ok? So, the dog in the first frame says: Nothing sadder than an empty super dish, yes? And the dog's face is like what? The gesture is what?

Estudiante 1: Sad

Teacher: He is sad, he is like uuh what's happening? Yes? Poor dog. And then, what happens? And then, the owner, the boss yes? El dueño del perro, is looking like at the dish that's empty and then he looks what?

Estudiante 1: The refrigerator.

Teacher: The refrigerator. And what happens next?

Estudiante 1: He said that in the refrigerator is nothing

Teacher: Is nothing. Estudiante 4, que paso aqui?

Estudiante 2. No encuentra de comer entonces se paro asi eeh su cabeza a buscar tambien.

Teacher: Tambien, and it's empty. Si? Estudiante 4, It's empty, the refrigerator and the dish is empty. So, lets draw what happens next. Here, we can, podemos hacer otro frame.

Estudiante 2. Que sea casi mismo?

Teacher: What happens next. Imagine, vamos a inventar. Very good. No tienen una regla? Don't you have a ruler? Para hacer ... oops be careful.Ok, can I help you or it's ok? No, let's make a big one. Yo can make something like this as well. Miren, pueden hacer algo asi que es como una viñeta grande. Miren, Estudiante 4, Estudiante 2 pueden hacer una grande. Ok, if you want more... Ok let's imagine what happens next.

Estudiante 1: Look the dog in the super market

Teacher: Aaah you put it in the super market. Can you write that here? So we know. Puedes escribirlo plss?

Estudiante 4: Me copio la idea. No, pero el mio es diferente.

Estudiante 1: Look, go to the market.

Teacher: Very good. So, after they opened the refrigerator and they realized it was empty they went to the supermarket. How do you say what?

Estudiante 2: Gane.

Teacher: Win! En presente gano y en pasado gane. Yo gano I win, yo gane I won, won.

Students: I won.

Teacher: I won! W-O-N, . Estudiante 1, come here. Do you really wanna be here? So come here and sit down. Quieren ver la mia? Do you want to see mine? Before we continue? You can draw more, What happens next after they went to the super market. Ok les voy a mostrar la mia.

Students: No hemos terminado

Teacher: The class is almost over, ya casi se va a acabar. Ok. Estudiante 4, can you tell me what happens next?

Estudiante 4: El perro tiene una idea.

Teacher: Aaah he's got an idea. El tiene una idea y dibujaste que? Un bombillo, very good idea.

Estudiante 4: El perro tiene una idea va al cuarto del dueño, abre el cajón y ve que ahí hay la comida y come y fin.

Teacher: The end. Como se dice fin in English? How do you say it? You know that, end. Very good! I'm gonna show you mine. Mine you see, I draw this line, like a question mark of what's happening and then after they open the refrigerator, you see what's there?

A monster hahaha and the monster ate.

Estudiante 2: Como digo yo tambien...

Teacher: I'm hungry too.

Estudiante 1: Look

Teacher: Estudiante 1! I am hungry.

Estudiante 2: I es la a?

Teacher: La i. Come here Estudiante 1. Dame un Segundo, esperame. so here

they went to the super market yes? And then?

Estudiante 1: The dog food and they put the food.

Teacher: They put the food in the refrigerator no?

Estudiante 1: And here is the man.

Teacher: Mine, after they open the refrigerator they realized that a monster was inside the refrigerator and he had hidden all the food. Ok, thank you very much.

Class 6

In the classroom

Funny or not funny?

Teacher: Hello, good morning

Students: Hello Joana.

Teacher: Today we are going to see a movie a little cartoon called Tom & Jerry, do you know this movie? This program?

Students: Yes!

Teacher: This tv show? Ok, so we are going to watch the movie in that computer , you click on the plat button please? Thank you. It says feed me, saben que es feed me? Comer , alimentame. Ok we are going to stop for a minute, Next time I'll bring another one. What's the name of this film?

Students: Otro! Otro! Otro!

Teacher: Wait, I'm filming. What's the name of this cartoon?

Estudiante 1: Tom & Jerry?

Teacher: Tom & Jerry, yes? Estudiante 4. Did you like the cartoon?

Estudiante 1: No

Teacher: Why?

Estudiante 1: Because it's not complete

Teacher: It's not complete

Estudiante 1: But I've seen it one hundred times because I have that movie.

Teacher: Ok, I'm sorry I'll bring a complete one for next class. Ok, so the name of the story it's Tom & Jerry, and what is the name of the characters?

Students: Tom & Jerry

Estudiante 1: And Spike the... dog

Teacher: And Spike the black cat.

Estudiante 1: Dog!

Teacher: The dog? Aaah ok .

Estudiante 1: And the boy and the cat

Teacher: The black cat that was playing like a baby.

Estudiante 2: And the boy and the dog.

Teacher: The boy and the dog. Those are the characters of the cartoon yes? Did you find the cartoon funny? You know funny? Did you find it not funny? Funny or ha ha ha really funny?

Estudiante 2: Mas o menos

Girls: funny

Teacher: funny but not really funny ok. Do you know what is a joke?

Estudiante 1: Yes

Teacher: What's a joke?

Estudiante 1: You say something it's funny and the others ha ha ha.

Teacher: Laugh ha ha ha. Can you tell us a joke in English?

Estudiante 1 : He can tell

Teacher: Can you tell us a Joke?

Estudiante 2: Aaah ya, ya tengo uno.

Estudiante 4: Yo tengo una adivinanza

Teacher: No, we are talking about jokes, not adivinanzas. Ok, do you know a joke in Spanish?

Students: Speaking Hebrew.

Teacher: Is that funny? What he is saying? Yes? But really funny? That's really funny, ok. You don't say muy chistoso, you say is really funny, really funny. Ok come here, come here. Estudiante 3, Estudiante 4, do you remember when we were writing about the... Estudiante 3, do you remember when we were writing the characteristics of the cómic? Well, another one is that the cómics are funny.

Entonces tenemos que pensar que ... Estudiante 3 and Estudiante 4, que cuando estemos haciendo nuestro cómic . Ok that was really funny, lets go and sit down. Come here. No, let's sit down here.

Students: Speaking Hebrew.

Teacher: Ok. Sometimes can be very funny.

Estudiante 4: Puedo decir una adivinanza?

Teacher: Yes, at the end of the class you can do that. Ustedes ya estan pensando en el cómic que van a hacer para su video. Espero que... nosotros podemos hacer un video como el de Tom & Jerry cierto? Pero la idea es que... cual es la característica del cómic que ustedes quieren hacer? Se acuerdan? Aquí están? Pero, the second characteristic in our poster is what?

Estudiante 4: Exaggeration.

Teacher: Exaggeration, that's the characteristic that you chose. And what about you Estudiante 2 and Estudiante 1?

Estudiante 1: Action

Teacher: Action, very good. Tengo aca, I have here a cómic that it's funny maybe.

Estudiante 4: Exaggeration

Teacher: Ok let's do it. Take one... Vamos a ver este cómic y vamos a ver si lo encontramos funny, not funny or really funny.

Students: Not funny!

Teacher: Let's read it first. First scrip? That maybe is.

Estudiante 4: Not funny

Teacher: Why? Did you read it? Let's read it and then we decided. Ok, let's read it together. She is a girl and she is doing this (sound) So what is this (sound)? That's a sound, and the sounds in cómics are called? That's what? This characteristic here, that we wrote many times.

Estudiante 1: Onomatopoeia

Teacher: Onomatopoeia, very good. So, his little brother, like Estudiante 2 , little brother ha ha ha, he is: Can I see your teeth? Can I see your teeth? Oh no sorry, Can I see your loose tooth? Can I see your loose tooth? And she is (noise). Teeth,

tooth 1 and 2 teeth, and she is like (noise) yes?

Estudiante 3: Vamoa a hacer este video?

Estudiante 4: speaking Hebrew.

Teacher: Maybe, let's see. And then when she, mira vamos a ver la imagen, Estudiante 2 keep the egg for the end of the class ok? Quien me cuenta what happens next? What happens next?

Estudiante 1: He is doing (noise)

Estudiante 2: Que la niña dice aha!

Teacher: Mira la imagen. Muestrame tu diente, show me your teeth.

Estudiante 2: Aaah feliz es que esta feliz.

Teacher: But the tooth is eeww horrible. So, look at the face of the baby he is eeewww, you see? You stink, but he was asking her I want to see your tooth but now that she is showing it to him, he is eeeww and then he is aaahh ok I want to see it again. Did you find it funny, not funny or very funny?

Students: Not so funny.

Teacher: Ha ha ha ok not funny. Let's do something, in pairs or individual as we want, we are going to make a really funny comic, ok? And we will classify it as not funny, funny or really funny, ok? Vamos a hacerlo Estudiante 2, Estudiante 2. You can use the exaggeration Estudiante 4.

Estudiante 2: Otro comic?

Teacher: But funny, really funny ok? Or something like exaggeration in the comic.

Estudiante 3: Osea chistosa?

Teacher: Yes, funny. Do you have an idea? Why we have a tooth brush on the desk? Is this yours? Can you keep it somewhere clean? That's funny, you can draw that. Estudiante 2, Estudiante 2, let's make it in English, the comic because it will be fun. Let's work together because I don't have an idea.

Estudiante 2: es que no se como hacer videos.

Teacher: Try to use the images

Estudiante 2: Solo las images?

Teacher: Y trata de escribir lo que más puedas y luego yo te corrijo, ayudamos a

corregir lo que quiere decir. Ok look, for example this is a little chicken and she is thinking about ... what's the food of chicken?

Estudiante 4: Aaah ya, ya, ya .

Teacher: For example, corn. You know what is a corn?

Estudiante 4: Ya entendi.

Teacher: Maiz, yeah? And then ...

Estudiante 4: No, no, no yo ya sé.

Teacher: Ok .

Estudiante 2: No importa que cambie de color?

Teacher: No, you can use as much colors as you want. Ok we have 5 minutes.

Imagine that we are working for a tv show. Imagine that we are working for cartoon network and we are going to make the next cartoon show, ok? So it has to be very interesting and funny and with good draws. Don't forget to use the speech balloons, the speech balloons, yes that's a thinking balloon, don't forget to write and the gestures of the characters if they are scared, if they are happy, sad, You remember all that yes? You don't have a pencil Estudiante 1? Estamos tratando de hacer un cartoon para cartoon network imaginense.

Estudiante 3. Es para cartoon network?

Teacher: Imaginense. Imaginate que tú fueras a trabajar para cartoon network y quieres hacer un cómic para ellos para que te hagan un programa de televisión. You dont know any jokes in Spanish?

Estudiante 2: Como se dice Diciembre en mi cumpleaños vamos al parque'

Teacher: Ok, you have this small box here yes? In the frame Estudiante 2, and you can write here only in December, like this. Got to write and then we compare. Oooh wow Estudiante 3 can I see that?

Estudiante 3: Es que el tenia cumpleaños.

Teacher: He is what? You know how tos ay it.

Estudiante 3: Bir tenia su cumpleaños

Teacher: How do you say that in English?

Estudiante 3: Bir es su nombre.

Teacher: Yes, and he is what? Happy ... Birthday

Estudiante 3: Happy Birthday

Teacher: ok, only birthday. Was his birthday

Estudiante 3: And after todos le dieron ... Todos le dieron regalos.

Teacher: How do you say regales?

Estudiante 1: Price

Teacher: No, that's different.

Estudiante 3: Surprise.

Teacher: Ok could be surprise, and it was what?

Estudiante 3: Despues abrio y era carros.

Teacher: Only what?

Estudiante 3: Car

Teacher: Cars.

Estudiante 3: Y después la abuela pensó que voy a comprar a Bir?

Teacher: Different? Something Different? From cars?

Estudiante 3: Que voy a comprar a Bir? Y él piensa parqueadero.

Teacher: Aaah a parking place for all his cars. Very good. Ok I'm going to take

Estudiante 3's, can I tell your story? Or you try? Estudiante 1, Estudiante 2,

Estudiante 3 is going to tell us her joke, her funny cómic, ok? Ready? Very good.

Ok, mejor esperamos. I think we have to wait because you haven't finished. What

are you doing? But how do you spell funny? F- wait, look Is not funny, Funny or really funny.

Estudiante 1: Look, I finish.

Teacher: Ok from the beginning. What is this?

Estudiante 1: No that's not.

Teacher: Ok

Estudiante 1: look aaahh aahhh

Teacher: But he is thinking of what? But you can write an onomatopoeia like boom!

Estudiante 2: es que el piensa que es eso, de las que uno se hace wooh!

Teacher: like a slide. That's a slide.

Estudiante 2: Entonces él pensó que es esto, entonces se cayó y su padre dice No! Y el después dice, no entiendo porque mi papa siempre piensa que está en una batalla.

Estudiante 3: es que él pensó que en donde hacen todas esas

Teacher: Baseball?

Estudiante 3: Es como unos juegos

Estudiante 2: Park

Teacher: A park?

Estudiante 2: Yeah. Y no es, es donde hacen explotar cierto? Entonces él dice no! El dice no entiendo este papá siempre después que vamos al park dice eeh me siento como después de una batalla.

Teacher: Aaah ok I understand now. But try to find an image to represent that.

Only an image ok give me a second.

Estudiante 4: Termine

Teacher: Can you show your cómic to Estudiante 3 so she can tell you if it is funny or not funny ok? Ouch yes? Ok but this is more like an action or adventure cómic.

You find it funny ok. Ok so Estudiante 2 do you know what is something funny?

Saben que es now? Do you know? Estudiante 3, Estudiante 4 what's funny?

Something that makes you... Smile, ok? So, Estudiante 1's is funny, really funny or not funny?

Students: No entendi que es.

Teacher: Can you explain them? Estudiante 1 is going to explain to you guys.

Estudiante 2, Estudiante 2 listen. Estudiante 4.

Estudiante 1: Look, he is saying: Let's change the light.

Estudiante 4: En Español

Teacher: No in English

Estudiante 4: Es que no voy a entender.

Teacher: Con las imágenes, with the images.

Estudiante 1: y aqui se quemo y dice ouch!

Estudiante 2: No entendí nada

Teacher: Ok but you find it funny, not funny or really funny?

Estudiante 1: I think funny.

Teacher: Ok, so you write here it is funny! Ok the class is over, lunch time. I'll see you next week. Girls, this Friday we don't have class, you're going somewhere else, to the park so I'll see you next Tuesday ok? See you next Tuesday here in the ESC Bye!

Class 7

In the library / The Little house

Creación de un cómic.

Teacher: Good morning kids

Students: Good morning Joana

Teacher: Thank you. Today in our English project class we are going to watch a movie called toy story. Ok we are going to the little house to watch the movie and then we have an extra activity for us to play as writers of this movie ok? So lets go!.

Students: Yahoo!!!

Teacher: welcome to the little house. We are going to watch this movie and then we will do something else. Ok? Pay attention and look carefully to the images ok?

Students: Yes

Teacher: Ok, we are going to stop here. Did you like the movie?

Estudiante 1: Yes, pero queremos mas

Teacher: Ok we are going to stop and watch a bit more in another class. Ok

Estudiante 1? Ok come here now, sit down in the table. Ok now we are going to play as if we were the writers of that scene of the movie. Do you remember that the cowboy was in a cage? He was with some toys inside of somewhere. So we are going to start a cómic from this part and we are going to write only four..., like this.

Estudiante 3: No entiendo

Teacher: Voy a decirlo en Español. Vamos a empezar desde que el cowboy estaba en la jaula con los otros juguetes. Entonces, I brought some cómics so you

can have an idea of how to make a comic.

Estudiante 3: se puede en grupos?

Teacher: Yes. Estudiante 3 and Estudiante 4 can use the other table and Estudiante 1 and Estudiante 2 you can take pencil colors from here. You have an idea of a comic.

Estudiante 2: No entendi que hay que hacer

Teacher: Vamos a hacer un comic de toy story ok? Acá tienen los dibujos de lo que vimos en el video. Vamos a utilizar los speech Baloons. Estudiante 1 can you stop eating that? That is not allowed to eat inside the little house ok? This is your paper and you have color pencils here. I'm going to do my work as well because im part of the project.

Estudiante 1: Look, scream!

Teacher: yes

Estudiante 2: Puedo hacer como que pueden estar locos

Teacher: Yes you can do that, but remember niños, atencion cuando dibujen a los gestures. Saben que son los gestures?

Estudiante 3: Las caras

Teacher: Si, for example here he is what?

Estudiante 1: how do you say asustado?

Teacher: Scared, yes he is scared and ... Estudiante 2, he is what ?

Estudiante 2: hmm scared

Teacher: and sad, afraid. He is in a cage. So please exaggerate the gestures.

Estudiante 1: Is not in group.

Teacher: they are in group, but Estudiante 1 wants to work by himself

Teacher: No, keep working. Ok we are the writers of toy story. Remember to exaggerate the gestures ok? For example hey! Happy, sad, ok? We are going to tell a story. This is toy story, the story of a toy ok?

Estudiante 4: Digamos que pues tu sabes que en el principio estaba en un cajon vamos a dibujar el niño asi y ya. O no?

Teacher: Yes

Estudiante 1: Look

Teacher: Yes, and he is thinking maybe? Let's speak in English ok? Estudiante 2, Estudiante 2, Estudiante 2 we are not speaking in Hebrew, I don't understand Hebrew please. That's the robot and he is taking off to the cage. Ok now we are going to start now to use this speech balloons ok? Estudiante 3 and Estudiante 4 we need to beside the images we need to tell a message using some words. Try to write in English, if you can't I will help you with the translation ok?

Estudiante 1: look

Teacher: Aaah very good. So, like in te film, como en el filme, voy a decir esto en Español Estudiante 4, Estudiante 3 como en el filme, la narracion de un cómic va con imagenes y con dialogo. Entonces en el cómic vamos a hacer lo mismo.

Estudiante 2: como dice no saque la Cabeza del carro?

Teacher: don't

Estudiante 1: Why do you do that?

Teacher: How do you say no saques la cabeza del carro in English?

Estudiante 1: Don't

Teache : Yes, don't

Estudiante 1: get out your head from the car.

Teacher: good

Estudiante 4: Como se dice en Inglés donde?

Teacher: Where. Where are you from? Yes? Where are we now?

Estudiante 4 and Estudiante 3: where is the cowboy

Teacher: Or you can say like don't! es como no lo hagas. Don't do that!

Estudiante 2: no entendí

Teacher: tu puedes utilizar por ejemplo don't shout

Estudiante 2: Pum!

Estudiante 1: No Hebrew!

Estudiante 2: pero es que él lo dice.

Teacher: yes he is saying that. When we are not saying... just thinking you use this.

Estudiante 2: es que no escuche

Teacher: Like what?

Estudiante 2: si, what

Teacher: like if i say something, the teacher say something to you Estudiante 2 are like What? What is she saying? W-H-A like in apple and T and the question mark.

You know the question mark when you ask. Where is the cowboy? Yes

Estudiante 4: y despues se encuentra el y puede y volava a el. Y después se encuantra con el esto.

Estudiante 3: vamos a hacer como 5

Teacher: you have 1,2,3,4,5,6,7 spaces we can only draw like 4.

Estudiante 4: algo asi si

Teacher: si es suficiente para contar la historia que quieren it's ok if you if you need more it's ok.

Estudiante 2: Y quiero decir que en este cuento fueron...

Teacher: ooh you are doing this part of the comic. And they went ... where did they go?

Estudiante 2: y fueron a otra casa.

Teacher: And they went somewhere else

Estudiante 1: Estudiante 2 don't need to do all the story just what you think.

Teacher: But it's ok, it's ok if we wants to. That's the way he wants to make the story. Ok they went where? To another house you said?

Estudiante 2: they went

Teacher : Yes, what is they went? Si entendiste? They ...

Estudiante 2: Si they...

Teacher: where?

Estudiante 2: a otra casa

Teacher: Ok, they went somewhere else. Si?

Estudiante 1: See that?

Teacher: what's that? Ooh oh but besides the images Estudiante 1 you need some words. Yes? Estudiante 2 can I use this to show it to them? Girls, look what

Estudiante 2 is doing. Estudiante 2 tuvo una gran idea que ademas de dibujar y utilizar los speech balloons el está utilizando unos cuadros extras . Am extra chart to tell the story. So for example here.

Estudiante 4: Es que el dice la historia.

Teacher: Además de las conversaciones que tiene.

Estudiante 3: No, es que se ve más lindo con las ...

Teacher: si pero esto por ejemplo en una historia puede pensar pasaron 10 años. Si?

Estudiante 2: Si, pasaron 10 años entonces como la persona va a saber que pasaron 10 años.

Teacher: Si para que la persona sepa entonces tu escribes un cuadro pequeñito arriba. Entonces por ejemplo, After 10 years, the cowboy is now old, por ejemplo.

Estudiante 3: es que es mas lindo asi.

Teacher: yes but it's an idea. A very good idea.

Estudiante 4: Nosotros hacemos toda la historia.

Teacher: But this is part of a real cómic. This is to help the people to go on with the story.

Estudiante 4: Joana, Joana no vamos a hacer desde el principio de la historia solamente. De lo que vimos.

Teacher: no, from wherever you want.

Estudiante 4: solamente de lo que vimos

Teacher: Yes. Ok, I keep doing mine as well. Girls, girls no more Hebrew please, I don't understand Hebrew. In English. And he is shouting yes? Ok what are the names of your characters in the cómic Estudiante 1?

Estudiante 2: como digo y despues de dos semanas se fueron a su casa

Teacher: Use this extra chart here, and you can write that. Ok you want to say after 2 weeks. Girls how do you say semana in English?

Estudiante 4: hmm espera, espera,

Estudiante 3: Yo sé, yo sé.

Teacher: day, week, how do you say meses?

Estudiante 3: after day, afternoon

Teacher: ok that's during the day.

Estudiante 1: Years

Teacher: Years, that's years. Meses, for example this month is April or May?

Estudiante 3: 10 años, 100 años

Teacher: Years. So we have day, month, and then year. After two week they went home. The same you wrote here but you know how to say se fueron?

Estudiante 2: No entendi

Teacher: you wrote after two weeks. After two week what happened? Fueron o van que es que?

Estudiante 2: no pero es que después de 2 semanas va.

Teacher: No, but va it's Spanish. Va. That's Spanish. In English

Estudiante 2: Que?

Teacher: No. In English you say like in here. They what? They went. Where? This.

Estudiante 2 what is this? How do you pronounce this? What is this?

Estudiante 2: Aah Facil

Teacher: Home.

Estudiante 1: Look

Estudiante 4: Como se dice voy a volar estas palmas...

Teacher: wait. I'll go in a minute. Try to write in Spanish or in English and then we correct. What is this?

Estudiante 1: One year later.

Teacher: One year later. Ok, here the cow boy is in the cage. Yes? This is the robot and he is thinking about taking off. This is the cowboy again in the cage and the robot is up there.

Estudiante 1: push

Teacher: aah pushing the cage. And what is he saying?

Estudiante 1: Help me!

Teacher: Help me, ok. Now here this is the robot?

Estudiante 1: The robot is here, and he is pushing

Teacher: yeah. But where is the cowboy? This is the cowboy. Oohh ok. And now the robot is saying yes! But he is shouting. That's the kid? And who is he?

Estudiante 1: The cowboy

Teacher: Under the what?

Estudiante 1: Under the uuuhm

Teacher: The cage?

Estudiante 1: La caja de los...

Teacher: The toy box? This is a box. And he is saying oohh! Yes? Is this or ouch?

Estudiante 1: ooh ooh

Teacher: Ok. But you say in English ooh ooh? Do you want to put some colors?

Ok. We have our first cómic. I haven't finished.

Estudiante 2: asi?

Teacher: No without the T. and

Estudiante 2: and

Teacher: Yes without the T is and not ant without the T. Ant is an insect. Good.

Estudiante 4: Joana como se dice niño...

Teacher: Boy

Estudiante 4: No, pero solamente el muñeco de la película. Te voy a explicar. Aquí todavía no terminamos...

Estudiante 2: como se dice y el niño

Teacher: And the boy. Estudiante 1, can you help Estudiante 2 with the English?

Estudiante 4: Here the niño malo

Teacher: Bad boy

Estudiante 4: Quería volar el cowboy, y el cowboy dijo where is the cowboy.

Estudiante 3: And after

Teacher: After that. Good.

Estudiante 3. After that she say this astronauta is going to fly astronauta

Estudiante 4: In this, no lo hemos terminado todavía.

Teacher: But what is the idea?

Estudiante 3: she is...

Estudiante 4: No es she is he. He looked

Teacher: The bad boy?

Estudiante 4: Si, que está lloviendo pues dijo...

Teacher: How do you say esta lloviendo?

Estudiante 4: no sé

Estudiante 3: It's rainig.

Estudiante 4: Esa cosa, raining, pues dijo que el próximo día lo va a volar, y hasta ahí vamos.

Teacher: Very good. Very good job.

Estudiante 2: donde esta mi muñeco?

Teacher: But you need to draw the boy.

Estudiante 2: Si pero..

Teacher: no, let's do that first. Let's do the boy and the you write. Vamos a hacer las imagines...

Estudiante 2: Y el dijo, y aqui voy a escribir lo que dijo

Teacher: Uhu pero dibujemos primero. Ok here the boy is saying

Estudiante 2: Esta es la casa de el. Que el desea volar...

Teacher: how do you say casa? Remember? No but you remember it's home you wrote it.

Estudiante 2: Home

Teacher: Home good. I'll be back. I'm going to see Estudiante 1. Estudiante 1 vamos a explicarle a la camara. Let's explain the

Estudiante 1: Hello

Teacher: come on. Sit down properly. Let's see this. Ok this is the first frame. So here is what?

Estudiante 1: The cowboy is not in the cage.

Teacher: Is not in the cage. Good. And this is the?

Estudiante 1: The robot with the spaceship and thinking who is gonna go up .

Teacher: ok sorry. This is the robot and he is thinking of taking off yes? And this is...

Estudiante 1: Cowboy in the cage again, say help me. He is the robot with the spaceship is pushing that cage

Teacher: The spaceship is pushing the cage. Ok now...

Estudiante 1: Now the robot is pushing again. The cowboy fall from the cage and is pushing the cage

Teacher: Now this is the robot?

Estudiante 1: The boy coming and take the robot with the spaceship yes!

Teacher: And this is the...

Estudiante 1: The cowboy in the box is saying ooh ooh

Teacher: And this is?

Estudiante 1: One minute later

Teacher: Ok you wrote here one minute later in the whole frame but you can use a small little box

Estudiante 1: One minute later

Teacher: Or you can do that as well. It's good. And this is the last part.

Estudiante 1: That in the last part we see like he is founding a friend to help him to save the robot.

Teacher: To save the robot. So the cowboy... the story ends when the cowboy,

Estudiante 1, meets ...

Estudiante 1: His friends

Teacher: His friends, but I think you should write here let's say the robot.

Estudiante 1 sit down.

Estudiante 1: The robot

Teacher: You could write that. Yes, let's say the robot. Yes? Because their friends are here and the robot is here but there is not like ... what's happening. Ok can you write down let's say the robot .

Estudiante 1: Yes

Teacher: Come on. Ok Estudiante 2, what is toy? Is the story of what? Que son ellos? Son que?

Estudiante 2: Muñecos

Teacher: Yes, so toys is?

Estudiante 2: Muñecos

Teacher: yes is the Story of the toys.

Estudiante 2: Aaaah es que yo pense que el se llamaba... aah no ese era Boss.

Teacher. Boss, como jefe. Are you going to write that? Let's say the robot?

Estudiante 1: Where is the pencil?

Teacher: you were using this black color. And where? You were asking him ...

Estudiante 2: Y despues aqui

Teacher: and then. How do you say despues, then.

Estudiante 2: No, aqui fue a ver como el se llega a la casa.

Teacher: Try to speak in English. You know, tu sabes como se dice casa, aqui.

Estudiante 1: Let's say boss

Teacher: Let's save boss. We need to make some corrections. Stop now because the class is over but we will continue next class ok? Thank you very much.

ANEXO H

Video contract

Bogotá,

May 23th, 2008.

This contract is made by

_____, _____, _____, _____

_____, _____, a team project located in _____.

_____, _____ agrees to act and _____

agrees to film and _____ agrees to direct.

We will edit the video in _____, with the help

of _____.

Signatures:

