



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

**LIVING LANGUAGE:
ENSEÑAR IDIOMAS ES VIVIR OTROS MUNDOS**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ESPECIALIDAD EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL
DE LA LENGUA

QUE PRESENTA:

LIC. JIMENA ARANGO HERRERA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. LAURA MACRINA GÓMEZ ESPINOZA

CIUDAD DE MÉXICO

MARZO 2019



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

LIVING LANGUAGE:

ENSEÑAR IDIOMAS ES VIVIR OTROS MUNDOS

QUE PRESENTA:

LIC. JIMENA ARANGO HERRERA

CIUDAD DE MÉXICO

MARZO 2019



UNIDAD UPN 095
AZCAPOTZALCO
CIUDAD DE MÉXICO

Ciudad de México, a 12 de marzo del 2019.

DICTAMEN APROBATORIO

Lic. Roberto Carlos Martínez Medina
Encargado de Servicios Escolares de la
Universidad Pedagógica Nacional
Presente

En relación con la tesis de maestría: Living Language: enseñar idiomas es vivir otros mundos. Que presenta **Jimena Arango Herrera**, a propuesta de la Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza, los abajo firmantes, miembros del jurado comunicamos que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza

Secretario: Mtra. María Magdalena Dueñas Trejo

Vocal: Mtra. María Esther Torres Rivera

El examen está programado para el 11 de abril del año en curso a las 16:00 hrs. en el salón de exámenes profesionales de esta Unidad.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Dr. Nicolás Juárez Garduño
Director

S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

NJG/NVBE/rrc*

Calzada Azcapotzalco la Villa Núm. 1011 Col. San Andrés de las Salinas C.P. 02320 Del. Azcapotzalco.
Tel: 52814407 Fax: 52814414 www.upn.mx



ÍNDICE

Introducción: Un viaje por el mundo del lenguaje	1
Capítulo 1 Recorriendo tierras conocidas. Mi identidad	5
1.1 Pero antes de comenzar...	6
1.2 Un vistazo al pasado	11
1.3 <i>Sprechst Du Deutsch?</i> Choque Bilingüe	14
1.4 <i>I'm Ready!</i> Formándome como docente	24
Capítulo 2 La confianza dio paso a la palabra... <i>A talking tree</i>	30
2.1 <i>Find who...</i> Logro despertar la motivación	35
2.2 “Podemos agregar una narración o explicación de cada personaje” De lo oral a lo escrito	39
2.3. “Ensayar nos sirvió para preparar mejor nuestra exposición”, Mejorando la confianza y seguridad en la oralidad inglesa	43
Capítulo 3 <i>This is not...</i> La oralidad nos llevó a leer y escribir	50
3.1 <i>This is not...</i> De oralidad, se transformó en escritura	52
3.2 “Queremos convivir más tiempo” Una necesidad que se tradujo en proyecto bilingüe	57
3.3 <i>Challenge games</i> , limaron asperezas y unieron corazones	69
Conclusiones	74
Referencias	84
Apéndices	89
Apéndice A	90
Apéndice B	91
Apéndice C	92
Apéndice D	93
Apéndice E	94
Apéndice F	95
Apéndice G	97
Apéndice H	98

Agradecimientos

Ante todo debo agradecerle a Dios por permitirme concluir una nueva etapa en mi vida con apoyo de una grandiosa mujer, mi madre.

Agradezco a mi mamá, quien nunca se ha dado por vencida y ha luchado por darme las mejores oportunidades de vida. Su constante esfuerzo me inspira para continuar cada batalla y no perder mis metas de vista. Gracias por cada palabra de aliento y apoyo en los momentos de desesperación y llanto.

Por otra parte, y sin dejar de lado, gracias a mi segunda familia, Paty, señor Mauricio y Santiago que aunque no es de sangre, sí son mis acompañantes de vida y motivación a continuar creciendo profesional y personalmente.

Quiero agradecer a mi asesora, la Doctora Laura Macrina Gómez Espinoza y cada docente de la Universidad Pedagógica Nacional que me acompañó en este camino. He aprendido de cada uno de ustedes, gracias por sus enseñanzas y apoyo. Gracias a su acompañamiento logré auto descubrirme y, con base en mis experiencias, volver a ser una docente flexible y que disfruta de su trabajo.

Dedicatoria

Para mi guía, inspiración y compañera de vida, mi mamá.

El hombre que nunca se dio por vencido, luchó hasta el último minuto de su vida y desafortunadamente perdí durante mi camino en esta etapa, mi querido abuelo.

A mi prima que me iluminó con recuerdos de mi infancia, cuando al sentarme frente a la computadora no sabía qué contar de mi vida.

A cada docente que ha compartido sus conocimientos y han sido mi inspiración para convertirme en la maestra y persona que soy hoy.

Introducción: Un viaje por el mundo del lenguaje

Todo parece imposible hasta que se logra hacer.

Nelson Mandela

Esta frase de Nelson Mandela ha llegado hasta el último poro de mi ser, pues mi biografía ha estado llena de vaivenes en donde muchas veces creí no poder salir adelante, momentos llenos de cambios drásticos tanto en el entorno cultural como en los idiomas utilizados a lo largo de mi vida. Eliminar las barreras ha sido una constante, sin embargo lo imposible de vencerlas se ha ido esfumando conforme voy demostrando esfuerzo y tenacidad.

He sido como un camaleón que se adapta al ambiente y a los cambios que he experimentado durante el camino de mi historia en el cual he tenido grandiosos maestros y ejemplos a seguir: mi madre y mi abuelo. Ellos muchas veces tuvieron que desistir de la esencia y cercanía de sus seres queridos, distanciarse de su hogar en búsqueda de anheladas y mejores oportunidades de vida.

A veces el crecer lejos de nuestros seres queridos es difícil, pero ahora miro hacia atrás, veo los frutos de ser la primera en mi familia con estudios de posgrado y agradezco a quienes me han dado la oportunidad de enfrentarme a esas mudanzas a través de distintos países y culturas, los cuales han sido parte importante en mis comportamientos para formarme como el ser que ahora soy.

Al ingresar a la maestría, mientras escribía mi narración autobiográfica¹ pude analizar y reflexionar que he gozado de una afortunada formación académica, la cual ha abierto oportunidades para mi desarrollo profesional y personal. Mi educación a través de las diversas escuelas, formas de enseñanza y contextos sociales, me ha llevado a saber respetar la diversidad de mis alumnos, y en consecuencia adecuar mis formas de impartir clases; he aprendido que presionar a los estudiantes sólo obstaculiza su aprendizaje.

¹ Lo cual interpreto como narrar nuestras experiencias a lo largo de la vida que nos han dejado alguna enseñanza y forman como la persona que somos.

Durante cinco años, he estado trabajado como docente de inglés en una primaria situada al poniente de la Ciudad de México en un área donde abunda el narcomenudeo, el robo y la violencia. La mayor parte de los estudiantes proviene de familias monoparental debido a que comparten vivienda con tíos, primos y abuelos. Poco es el tiempo que las madres o padres de familia les pueden brindar a sus hijos, pues la mayoría debe de salir a trabajar en oficios informales, como vendedores ambulantes, trabajadoras domésticas o taxistas, para poder mantener el hogar. Debido a esto, una gran necesidad que tienen los alumnos es saber convivir sanamente, así como expresarse correctamente tanto verbal como por escrito en diversas situaciones.

La violencia con la que conviven a diario la demuestran al trabajar en equipo con apatía, al comunicarse agresivamente entre pares y dirigirse irrespetuosamente hacia otras personas incluyendo el resto del personal de la escuela. El interés de aprender una segunda lengua es escaso para ellos, pues pocos son los que comprenden la importancia de saber otro idioma.

En diversas clases los estudiantes expresan sus deseos de crecer y ser como los famosos personajes que ven en la televisión, quienes ganan dinero por medio de negocios turbios; o en otros casos, desean llegar a ser famosos *youtubers*² haciendo videos de diversos temas, *challenges*³ o trucos de videojuegos. Por eso, al ver el reto de ampliar sus oportunidades de vida al egresar de la escuela, cada vez que entro a un aula, decido comenzar a crear una necesidad de comunicarse y demostrarles la importancia de hablar otra lengua como una habilidad para competir con las adversidades que existen en su entorno.

Cuando inicié mi intervención en el aula con técnicas Freinet (diario escolar, asamblea y texto libre), las cuales explico más adelante en este documento, pensé que mi trabajo iría dirigido hacia la oralidad, pues la mayoría de los productos mensuales, elaborados por mis estudiantes, se compartían de manera verbal al finalizarlos. El enfoque comunicativo funcional, el cual se maneja en el Programa

² Personas que se dedican a grabar y subir videos, enfocados a cierto tema, en internet

³ Retos

Nacional de Inglés (SEP, 2011) vigente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), es la base y acorde con mi experiencia en otros países, considero que al aprender un nuevo idioma, lo más importante es saber expresarse oralmente. Sin embargo no a todos les gusta hablar, tengo alumnos callados que prefieren expresarse por escrito.

Fue cuando inicié a trabajar con pedagogía por proyectos (la cual explicaré más adelante) que recapacité acerca de ir más allá de la oralidad pues mientras planeaba las actividades junto con mis grupos, los mismos estudiantes sugirieron producciones que involucraban escribir en inglés, las cuales sobrepasaban mi idea inicial de que no se animarían a leer e inclusive a escribir. Acepté el reto de explorar nuevos horizontes al acercarlos a una segunda lengua y la sorpresa fue grata. Al parecer, todo el trabajo realizado en dos años, las estrategias aprendidas en la maestría y el enfoque de animación sociocultural de la lengua comenzaron a surtir efectos, los cuales se irán narrando en el presente documento.

Inicio narrando los pasajes de mi vida con los que expongo diversas situaciones de aprendizaje que han marcado mi estilo de enseñanza, mi carácter, la presencia de los idiomas a lo largo de mi desarrollo personal, incluso la forma en que enfrento situaciones de desequilibrio que logro resolver, haciéndome creer nuevamente en mis capacidades y esencia.

Al reflexionar acerca de mi desarrollo y desempeño comienzo a trabajar de distinta forma. Por lo que después presento el desarrollo de una propuesta educativa en la que me explico cómo la voz de los estudiantes lleva a crear producciones orales que rebasan las exposiciones que típicamente usaban, marcando un parte aguas en mis prácticas docentes.

Debido a los cambios implementados en el aula, los alumnos se sintieron más seguros con el idioma, por lo que deciden desarrollar la lectura y escritura en inglés. Este proceso lo explico a través de la narración del proceso y resultados obtenidos de sus trabajos escritos ideados a partir de los intereses de los alumnos, los cuales cumplen con los contenidos del Programa Nacional de Inglés y logran deslizar creativamente el lápiz sobre el papel.

El documento concluye con reflexiones de mis avances en las prácticas docentes, los resultados de trabajar con distintos enfoques y dinámicas durante dos años. En este apartado doy mi testimonio acerca de la experiencia vivida al trabajar con algunos elementos de distintas metodologías, entre ellas Proyecto de lengua, Pedagogía por Proyectos, Animación sociocultural y Animación Sociocultural de la lengua. Algunas vivencias fueron buenas, mientras que otras, me ayudaron para recapacitar que aún hay muchos esfuerzos por hacer y requiere de continuidad para germinar en los cambios positivos que deseo dentro de la comunidad escolar, como lo son alumnos más autónomos en su aprendizaje y fortalecer la convivencia sana.

Capítulo 1 Recorriendo tierras conocidas. Mi identidad

Los seres humanos somos un manojito de emociones, las cuales en momentos decisivos nos hacen perder la razón y convierten la vida en una montaña rusa.

Una tarde sentada frente a la computadora, mi corazón aceleró sus latidos, al borde de sentir una taquicardia para después congelarse de golpe cuando en la pantalla vi *ARANGO HERRERA*. Esta hermosa combinación, me hacía querer ya estar en el aula comenzando esta nueva etapa y diciendo “presente”, pero asimismo me llevaba a cumplir con el destino. Ver mi nombre me convertía en ser la primer integrante de mi familia en lograr entrar en un posgrado y que mejor, si era la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta institución era poco conocida para mí cinco años atrás, pero gracias a dos de mis colegas de trabajo, pasantes de la misma maestría se tornó conocida; llevándome a querer ser parte de un cambio que notaba al entrar en sus aulas, sólo que en mi caso iría enfocada en promover el lenguaje en una segunda lengua.

Cuando comencé con esta nueva aventura en la UPN, llegué con muchas expectativas, una de ellas era convertirme en mejor profesora. Sin embargo no pensé que en este lapso de tiempo lograría auto-descubrirme e identificar tantos aspectos que tengo en común con mis estudiantes y las cuales han impactado en mi formación personal y docente, hasta llevarme a ser quien soy hoy en día tanto en el aspecto personal como en el profesional. Es decir, el reflejo que tiene la sociedad y el contexto en que crecemos y vivimos nos va formando como persona. Como cita Ferraroti: “El individuo no totaliza una sociedad global directamente. Lo hace a través de la mediación de su contexto social inmediato y de los grupos limitados de los cuales forma parte”. (1988, como se citó en Blanco, 2012, p. 170).

Conforme iba escribiendo mi autobiografía y reflexionando lo aprendido en esta maestría, me percaté de la influencia que ha tenido mi entorno para saber actuar, adaptarme y ser consciente en una diversidad de situaciones, las cuales iré narrando en este documento.

Para entender mejor, les explico a mis lectores que en este capítulo comenzaré reconstruyendo la vereda de mi formación académica tanto en la

escuela como en casa; para así dar paso a la reflexión y comprender el ser humano que soy hoy, pues la autobiografía es un gran instrumento que tiene como objetivos auto-conocerse, analizarse e incluso hasta autocriticar nuestra vida personal y laboral como lo menciona González (2007). Debido a esto, comenzaré a narrar mi autobiografía, para posteriormente dar paso a relatar las diversas etapas vividas como docente, es decir mi formación y actual transformación al frente de grupo.

1.1 Pero antes de comenzar...

Antes de contarles mi experiencia y para entender mejor por qué mencionó tantos grupos escolares, así como los factores que benefician y afectan mi práctica docente, me gustaría contarles brevemente las sorpresas que uno se lleva al entrar en una primaria como *teacher*.

Cuando inicié mis estudios para ser docente en una segunda lengua, la imagen que tenía de profesora de una lengua extranjera era distinta a lo que encontré al entrar por primera vez en una escuela pública.

Debido a que mi formación académica hasta nivel medio superior fue en escuelas privadas, desconocía la manera en que se trabajaba en el ámbito público. Mi idea era que los alumnos tenían distintos comportamiento y mostraban respeto hacia los docentes; en cambio cuando llegue a las escuelas públicas me encontré con niños y papás que creen que el profesor tiene la obligación de criar a los estudiantes, con hábitos, valores y a resolver problemas emocionales.

Me impactó ver la manera en que los docentes presionaban a los alumnos, la existencia de los taches, etiquetas y castigos en caso de no terminar con el trabajo diario. Carecían de material didáctico, tenían poco espacio en las instalaciones para el número de alumnos, especialmente dentro de las aulas, dónde había una gran sobrepoblación. Las primeras veces me preguntaba ¿En qué momento le dan la atención necesaria a todos estos niños? ¿Cómo les resolvían sus dudas a todos?, pero con el paso de las visitas y tiempo, me percaté que para algunos docentes sólo existían quienes mostraban interés por aprender.

Inicialmente no estaba segura de poder impartir una segunda lengua, mi mayor miedo era que en mi clase sucediera un accidente y como transformar la teoría a la práctica. Las teorías de aprendizaje de Piaget, Skinner, Krashen y Chomsky nunca nos hablaron de qué hacer en caso de problemas con los padres de familia, déficit de atención, dificultades emocionales, desigualdad laboral o directores poco accesibles.

Es hasta que uno está dentro del campo cuando conoce la realidad, los obstáculos, áreas de oportunidad y fortalezas que tiene el ámbito educativo público. Pero mi lado perseverante y humano me hacía querer involucrarme con los niños y jóvenes que veía. Me invadía un efecto de súper heroína; al desear ser una guía para ellos y enseñarles a ver la vida distinta a lo que están acostumbrados a vivir cotidianamente, sacarlos de la monotonía.

Llegar a una escuela primaria como la primera maestra de inglés, también fue otro de los tantos retos que enfrenté. En primera porque mi formación iba dirigida a nivel secundaria, por cuatro años había practicado dar clases a adolescentes, es decir no sabía cómo acercarme a niños pequeños, qué tipo de actividades planear, qué material me ayudaría a despertar su interés al inglés en únicamente tres horas y diferenciar en qué nivel podría llamarles la atención, pues lo que menos necesitaba era la apatía de ellos.

En segundo plano estaban los padres de familia, quienes estaban a la expectativa de qué les iba a enseñar, cuánto podría aprender. Durante el ciclo escolar tuve varias citas con mamás que estaban preocupadas por los temas que les estaba dando, me criticaban por no iniciar desde “pollito = chicken, gallina = hen”; creían que era muy elevado el trabajo. Pero en el Plan 2011 (SEP, 2011) de inglés nos dice enseñar inglés no debe ir organizado “en función de la lógica de una disciplina académica, sino que su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades reales” (p. 15).

Por lo que al explicarles que los temas presentados eran parte del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) creado por la Secretaria de

Educación Pública (SEP) y demostrarles las adecuaciones que iba implementando, logré irme ganando su apoyo, confianza y tranquilidad; aunque por no estar en la boleta de calificaciones, muchos le restaron importancia a lo prometido en las juntas iniciales. Favorablemente, el arduo trabajo de mis compañeros y mío ha hecho que tenga más peso y actualmente ya se encuentra en la tira de materias para aprobar el ciclo escolar.

Pero por otra parte tenía que enfrentarme no sólo a los padres y los niños, fui de las desafortunadas docentes de inglés en no poder tener mi propia aula, por falta de espacio en la escuela. Así que tuve que aprender a compartir aulas, reglamentos, paredes donde pegar material, pizarrón, borrador, plumones. Aprendí a utilizar mi educación emocional, cada sesión debía identificar el estado de ánimo y conocer su carácter de cada profesora frente a grupo. Entendí que en algunos casos debía apegarme a la forma de trabajo y distribución del material, mientras que otras aulas era libre de pegar, mover y utilizar el material a mi gusto.

Mucha suerte tuve, pues a los pocos meses de entrar, después de darle clases a los quince grupos que componen la primaria; afortunadamente llegó otra docente de inglés a quien estratégicamente le di los grupos de niños pequeños, y yo me quedé con los de primaria alta (de cuarto a sexto grado). Lo anterior debido a que en las semanas que estuve con los de menor edad, se me dificultó trabajar con ellos, pues mi licenciatura y prácticas docentes eran enfocadas a nivel secundaria. De esta manera, comenzamos a trabajar amablemente, entre las dos nos apoyábamos para solucionar los problemas que fueran surgiendo, pesar en las actividades de cada sesión y prestarnos material didáctico.

Los materiales eran escasos inicialmente, únicamente trabajábamos con el pizarrón, material que yo elaboraba y el cuaderno, por lo que el tiempo al concluir clases, las ocupaba en buscar material y sacar copias que eran pagadas por mí, ya que no está permitido pedirles dinero a los niños. Los libros de texto, en escuelas privadas son elegidos por los profesores, en mi caso, llegan directamente y nosotros somos quienes debemos adaptar los contenidos al nivel de inglés de los alumnos, por lo que no en todos los grupos se puede utilizar completamente el libro. Ahora la

Coordinación de Inglés nos han mandado a la primaria libros informativos y cuentos para las diversas edades, por ejemplo para los pequeños hay libros que tiene títeres o muñecos para interactuar.

Durante los años que he sido docente de segunda lengua, han existido cambios en los planes y programas. Cuando entré, trabajamos bajo el Plan 2011 con el cual se le da la bienvenida a la materia de inglés en preescolar y primaria, ya que antes se introducía hasta la secundaria. En el plan mencionado se debían impartir tres horas a la semana, tomando en cuenta aspectos como las prácticas sociales, ambientes sociales, diferentes habilidades lingüísticas que se trabajan durante cuatro ciclos y se trabajaba con contenido relacionado con habilidades y actividades de lenguaje (SEP, 2011).

No obstante con el paso de los ciclos escolares, se fueron haciendo adaptaciones y al llegar un nuevo gobierno, en búsqueda de una educación con calidad, el Programa 2011 cambió a ser Aprendizajes claves (SEP, 2017), en el cual inglés es visto como proyecto a veinte años en donde el propósito es que todos los estudiantes terminen su educación básica con una certificación del idioma. De manera que al concluir la educación obligatoria (de preescolar a nivel medio superior) los pupilos sean capaces de expresarse oralmente, redactar y entender textos en inglés. La escuela se volvería bilingüe o trilingüe, en caso de las escuelas que llevan una lengua indígena, así como se haría llegar material para los niños de capacidades distintas para llegar a aumentar la inclusión; es decir este nuevo programa tiene un enfoque humanista.

Al revisar el nuevo programa, sentí una ola de felicidad pues encontré una similitud en lo que fui aprendiendo a través de las técnicas Freinet, las distintas metodologías de proyectos y principalmente va de la mano con la ASC y ASCL, ya que se trabajan emociones al estimular la motivación intrínseca del alumno, se aprecia y fortalece la diversidad cultural para el aprendizaje y es de suma importancia conocer los intereses del estudiante (SEP, 2017). Por lo que, ahora me percaté que sin saber y antes de que entrara la Nueva Reforma Educativa, yo ya

estaba trabajando varios aspectos que ahora introdujeron en la enseñanza del inglés.

Cuando uno da clases de una lengua, principalmente al desarrollar la competencia del inglés, debemos de tener en cuenta que no debemos de quedarnos en la ejercitación del idioma, sino también enfocarnos en que los alumnos estén expuestos a éste. Puesto que se “requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diversas maneras de participar en intercambios orales, y en la lectura y escritura de textos” (SEP, 2011, p. 22).

Tomando en cuenta esto, es que en las sesiones planeadas, incorporo trabajo con textos, hay intercambios orales y una producción escrita, aunque sea breve. Siempre tomando en cuenta sus intereses, diversas fuentes de información y tipos de textos, para que los alumnos tengan un amplio abanico de opciones y no los sorprendan al ingresar a la secundaria, como me pasó a mí, al llegar a Sudáfrica a estudiar la preparatoria.

Mi forma de trabajo ha llevado a que varios maestros tomen como ejemplo algunas de mis actividades, pues dan cuenta de la participaron y gusto por la materia; porque cuando un alumno es alentado, da un cambio radical.

Una de las ventajas que veo de estar en contacto con distintos tipos de niños, grupos y maestros es ir experimentando nuevas formas de dar una clase, es decir las adaptaciones que se van generando a través de las sesiones, las implemento con otro grupo del mismo grado o la propongo en otros ciclos escolares. De manera que las voces de mis alumnos, las convierto en fortalezas para mi práctica.

Tuve un grupo que desde primer grado les di clase y verlos años después en sexto, me hace sentir no querer dejar mi profesión. Los avances, su desarrollo cognitivo y la confianza que se ha creado en los cuatro años que he sido su profesora de inglés, ya que dos años los tuvo mi compañero de materia, me ha llevado a generar cambios positivos en su forma de trabajo y forma de ver el inglés.

Cuando entré a darles clases por primera vez, salía desesperada por no lograr su atención, pocos trabajaban en clase; ahora la mayoría lleva buena

calificación, sabían que al darme su opiniones o sugerir cambios, los aceptaba con gusto y experimentaba. Los padres de familia se han acercado a decirme los cambios que ven en ellos y sobre todo el cambio de actitud que tuvieron hacia mi clase y aunque a veces no le entendían a algo, o estaban seguros, el intento estuvo presente.

Sin duda es una experiencia enriquecedora ser una docente con tantos alumnos, pues cada ciclo mi corazón se vuelve más grande, al tener que ir guardando en él a los alumnos que se van despidiendo de la primaria para comenzar una nueva etapa en la secundaria. Pero se vuelve aún más gratificante cuando regresan de visita y agradecen lo aprendido y compartido; puesto que el cuaderno de primaria les ha ayudado a entender temas de secundaria o tienen calificaciones altas por participar y tener un buen nivel de inglés.

Con esto no quiero decir que mis alumnos hablen un nivel intermedio de inglés, pero de lo que si estoy segura es que la mayoría, por lo menos intenta y no se queda en el “no entiendo”. Hacen el esfuerzo porque equivocarse no malo, al contrario el error es parte del aprendizaje y entre más errores e intentos haya, mayor aprendizaje habrá.

1.2 Un vistazo al pasado

Desde pequeña tuve que aprender idiomas por necesidad y aunque pocas veces fui de las destacadas, las lenguas extranjeras se me han facilitado a lo largo de mi historia, al igual que el amor a cultivarme de nuevos saberes al relacionarme con una variedad de personas en un contexto pluricultural ya que por cuestiones que más adelante explicaré he residido en varios países nutriéndome de distintos aspectos culturales.

He de confesar que soy muy afortunada pues crecí en un ambiente distinto al del resto de mi familia. Desde mi nacimiento, la vida me abrió un abanico de oportunidades, caso contrario del resto de mis primos; pues la mayoría ha estudiado en escuelas públicas terminando apenas la preparatoria y contados son quienes

cuentan con un título profesional. El poco gusto y motivación para continuar estudiando, los llevó a inclinarse por tener una familia a corta edad o buscar trabajos para apoyar económicamente en sus casas.

Por el trabajo de mi abuelo en diversas haciendas como peón y más adelante encargado, y buscando mejores oportunidades para salir adelante, mi mamá y sus hermanos vivieron en Oaxaca, Veracruz y la capital del país, estudiando en varias escuelas. Desafortunadamente por falta de dinero, en su sexto grado de primaria, mi mamá tuvo que cambiar los cuadernos por las labores de casa y la cosecha de café. A sus 15 años, la mandaron con sus únicos dos vestidos que tenía, para iniciar a trabajar en una casa que le abrió sus puertas por dieciséis años, hasta que una nueva oportunidad se le presentó, pues mi abuelo le compró una tienda de abarrotes.

Tiempo después, mi mamá perdió a su primer bebé, al saber que buscaban una niñera para un pequeño que tenía apenas 8 meses, decidió traspasar la tienda para irse y cubrir el espacio que su pérdida le había ocasionado. Desde ese entonces hasta ahora, 35 años después, labora con quien ha sido nuestra segunda familia. Ellos desde que supieron de mi existencia en el vientre de mi madre le ofrecieron brindarme las mejores oportunidades a cambio de que no abandonara al pequeño Santiago, quien ya era para ella su segundo hijo y posteriormente se convertiría en mi hermano mayor y compañía de viajes.

Afortunada soy, pues, gracias a los esfuerzos y apoyo de mi madre así como la familia con quien, vivo he convivido con personas involucradas en distintos ámbitos: sociales, económicos y políticos. Por lo que desde mi corta edad tuve un buen acceso a la cultura escrita, es decir, como menciona Kalman (2003) desde la teoría sociocultural, alfabetizarse, se refiere a utilizar la “lengua escrita para participar en el mundo social” (p. 39). El aprender a leer y escribir me ha abierto nuevos caminos para interactuar con distintas culturas. Sin embargo no fue así con el habla, mi desarrollo estuvo lleno de turbulencias.

Cuando era pequeña, con apenas 1 año 3 meses, debido a las diversas ocupaciones de mi mamá tuve la oportunidad de ingresar a una escuela privada, la

Escuela Cintli Montessori. Fui una niña muy lenta para comenzar a hablar, comencé con vocabulario muy corto y poco claro; pero al ser una escuela con método Montessori⁴, se respeta el ritmo de aprendizaje de cada niño, permitiéndonos elegir las actividades a realizar día con día.

A pesar de no hablar, convivía de manera silenciosa con mis compañeros, quienes me buscaban para jugar, aunque sólo nos comunicáramos a través de balbuceos y señas. Ya lo menciona Ong (1982), hay incontables formas de relacionarse entre los seres humanos, especialmente aquellas maneras que se valen de los cinco sentidos, es decir, además del oído, el uso de la vista, el olfato, el gusto y tacto son importantes también al querer transmitir un mensaje.

Al siguiente año, cuando ya tenía dos años, mi oralidad seguía sin avance por lo que la guía⁵ le sugirió a mi mamá que hubiera más comunicación Adulto-niña ya que mi timidez y poca interacción con personas en casa, por ser hija única y convivir con pocas personas, no colaboraban en mi progreso para expresarme oralmente.

Con el paso del tiempo fui soltándome aunque aún se me dificultaba hablar con claridad. Me costaba interactuar con gente desconocida, incluso con mi familia era muy huraña y callada. La mayoría de mis familiares, con excepción de mi abuelo, son muy irónicos y cualquier error que cometía al decir algo, se me señalaba y me hacían burla; llevándome a no querer a hablar más que para lo que fuera necesario. La inseguridad y el ser aprensiva cuando alguien me marcaba algún defecto o debilidad, lo tomaba muy personal, me frustraba y hoy en día, en ocasiones, sigue sucediendo, creando miedo a lo desconocido y a ser juzgada.

Dentro del autodescubrimiento que logré al ir escribiendo estas líneas con respecto a mi oralidad, me volvió a surgir la duda ¿por qué me cuesta tanto expresarme de manera oral en español a diferencia de otros idiomas como lo fue

⁴ Método también conocido como el método de la Pedagogía Científica. Fue creado por la doctora María Montessori entre el siglo XIX y XX. En este método, los niños son sus propios maestros a través la libertad y diversidad de opciones entre las cuales escogen qué aprender y con qué material trabajar. (Trillas, 2010)

⁵ Nombre que reciben las maestras en el método Montessori.

en alemán, a los 4 años e inglés durante mi adolescencia? Esta duda me sobresalta cada que me trabo al hablar y pienso más rápido de lo que hablo.

Ahora que he leído más acerca de la oralidad y la escritura, comprendo que en mi proceso de la oralidad primaria, siendo ésta para Ong (1982) la “que carece de todo conocimiento de la escritura o la impresión” (p. 20), no tuvo una funcionalidad hasta que llegué a otro país. Es decir, aquí en México, al ser hija única, bajo el mando de una mamá que me decía lo que era correcto y bastante consentida por las personas que me rodeaban, mi madre, tía y la familia con quien vivimos, no había prisa para aprender a hablar. Todo me lo adivinaban y con frecuencia me tenía que quedar callada o jugar en silencio para no interrumpir o molestar a los dueños de la casa. Fue hasta que tuve necesidad de hacerme entender y adquirí más confianza con mi nueva guía, que comencé a hablar.

1.3 *Sprechst Du Deutsch?* ⁶ Choque Bilingüe

Al cumplir cuatro años tuve cambio de guía, con ella me volví más extrovertida, notándome segura, participativa y comunicativa. A pesar de eso debía de seguir mejorando ciertos aspectos en mi lenguaje como era la pronunciación de la letra “R”, por lo que en casa me ponían a decir trabalenguas y practicar diversos ejercicios de lenguaje, pero ni así lograba corregir mi problema, hasta que comencé a pronunciarla al estilo alemán, es decir, de una manera gutural.

Este mismo ciclo escolar, en taller comencé a interesarme más por querer aprender a leer, ya que recuerdo que mi mamá, a partir de los dos años, solía leerme cuentos antes de dormir, pues el hijo de la familia con la que vivimos, tenía muchos libros, los cuales me prestaba en ocasiones. Al parecer mi acercamiento a la lectura iba por buen camino, porque había sido desde el “regazo amoroso” que menciona Wolf (2006), y que para mí es el apapacho de los padres que le dan a los niños de leerles. De la misma forma, en la escuela empecé a trabajar con material para fomentar la lectoescritura como lo eran las “letras de lijas” las cuales son letras en

⁶ ¿Hablas alemán? (Traducción del alemán)

manuscrito y minúsculas; las vocales son de color azul y las consonantes son de color rosa. También me gustaba trabajar con la “caja de arena”, en la cual trazábamos con el dedo índice y los ojos cerrados las letras que íbamos aprendiendo de tres en tres.

Sin embargo, a los seis meses que comencé a escribir y leer, mi contexto cambió drásticamente, ya que nos mudamos a Viena, Austria por el trabajo del jefe de mi mamá. Justamente cuando comenzaba a escribir y leer mis primeras letras, me enfrentaría a algo nuevo.

En Austria cursé el Kínder, no tuve una continuidad con el sistema Montessori, por lo que me sentía extraña, pero lo que más me desequilibró era el idioma; desde el primer día que entré a la nueva aula, mi vida cambió, mi profesora me preguntó –*Sprechst Du Deutsch?*– no supe contestar, me sonaba a regaño, pero la maestra me comunicó que no lo era por medio de su sonrisa. Me tomó de la mano y por su forma de señalar e ir diciéndome las cosas lentamente, entendí que intentaba presentarme a mis nuevos compañeros y mostrarme el aula.

Los primeros días, lloraba, no quería entrar, ni entendía más que *Hallo* (Hola, en alemán), pero sobre todo me desesperaba no poder decir lo que quería o necesitaba. Debido a esto, aprendí que mi única forma de comunicarme inicialmente, en lo que aprendía alemán, sería el lenguaje corporal. Para trabajar, solía copiar lo que iban haciendo mis compañeros al escuchar una indicación, cuando la actividad era de mi agrado, sonreía y solía repetir en voz baja lo que iba escuchando que decían mis compañeros.

Sin duda, este ambiente era completamente distinto, tuve que adaptarme a un lugar, lenguaje diferente al mío; a costumbres como cambiarme los zapatos por un tipo de balerinas, al llegar al salón para no ensuciar nuestra aula y diversos tipos de comida: el pan negro con manteca de cerdo y mermelada, té de frutos rojos sin endulzante, la sopa de ternera y crepas conocida como *Frittatensuppe*, el pastel de semillas de amapola y mi favorito, un pastel de chocolate llamado *Sachertorte*.

Con el paso de los meses, iba aprendiendo más alemán e intentaba leer palabras en dicho idioma, pero existían sonidos que me costaba pronunciar y más aún diferenciar del español. Había veces que confundía los dos idiomas, en casa decía las cosas en alemán y en la escuela pasaba lo contrario. Comencé a tener más amigos, era la novedad por mi cabello largo y peinados, mis rasgos hacían creer que era de India y mi acento era distinto. Fueron tan amables conmigo que me ayudaron a perder el miedo y hablar rápidamente en el nuevo idioma. Mi maestra me tuvo paciencia, me dejó ser, aspecto que analizando a la docente que hoy en día soy, he tomado como ejemplo y ahora lo aplico con mis estudiantes.

La codependencia con mi mamá que tanto me afectaba en mis relaciones sociales en México, al mudarnos se volvió en independencia total. Ahora mi mamá recurría a mí para comunicarse en alemán, ya que su vocabulario era escaso y el mío iba en aumento. Es importante mencionar que la enseñanza en Europa, en ese entonces iba muy de la mano con que los niños deben ser autónomos; por lo que el depender de mi mamá paso a segundo plano.

En cuanto cumplí seis años entré a la primaria, donde comencé con mi alfabetización “alemana”, inicié aprendiendo a escribir en manuscrito como solía hacerse antes de que el pedagogo inglés Bridges, recomendara añadir la letra *script* al aprendizaje de la escritura (Viñao, 2002). Recuerdo haber utilizado un libro de actividades elaborado por mi profesora que tenía como personajes principales a una ratoncita llamada Mimi y el ratón Momo, en el cual remarcábamos las letras y sílabas. También teníamos un cuaderno de hojas blancas, en éste inicialmente trabajaba con silabas, después formaba palabras y posteriormente íbamos estructurando oraciones con las palabras aprendidas.

En la escuela de Viena, no se acostumbraban los dictados, la educación era más experiencial y realizaba dibujos, síntesis u opiniones de lo que leíamos. Mensualmente llegaba a la escuela una revista con la que trabajábamos y la cual esperábamos con muchas ansias, ya que en ésta se presentaban temas de interés, comics y posters coleccionables.

Desde primer año, parte de los libros de textos gratuitos era un diccionario, el cual ocupé desde que entré a la primaria hasta que regresé a México, con éste nos dejaban trabajos como buscar cierta palabra, escribir en qué página se encontraba, qué palabras había antes o después de ésta, y nos ayudaba a conocer el significado de algún concepto desconocido. De esta manera, fui trabajando también el orden en que se encuentran las palabras en el diccionario y el orden alfabético de las letras. Después de la escuela, me iba a un club de tareas conocido como *Horst*, ahí me gustaba trabajar mucho con un material parecido al “EDUQUE”⁷, con el cual practicaba matemáticas y el vocabulario de palabras básicas.

Cuando regresaba del *Horst* a casa y no estaba jugando en el jardín floreado o nevado, según la estación del año, me iba a la cocina y practicaba mi lectoescritura en mi lengua materna. Una de mis actividades preferidas era pedirle a mi mamá que me dictara los ingredientes que estaba usando para preparar mis platillos favoritos e ir haciendo una lista en alemán, a pesar de escucharlos en español. A veces me confundía con la escritura en alemán y español, debido a que en el alemán, se utilizan diéresis, la letra ß y los sonidos son más guturales. Sin embargo, yo me sentía muy sabia por manejar los dos idiomas y saber que el resto de mis primos, que acostumbraban a burlarse de mí, no lo lograban hacer.

Con el pasar de los años y por el interés que veían en mí, en mis cumpleaños comencé a recibir de regalo libros en alemán, dos de mis favoritos y primeros obsequios literarios fueron de Richard Scarry, llamado *Lesenbuch*⁸, con el cual aprendí más palabras en alemán. Mientras que en una visita que hice a México me regalaron, uno de mis primeros libros en español, “Yo las quería”, de María Martínez i Vendrell, éste me lo leían y muchas veces intentaba leerlo, pues me identificaba mucho con el personaje principal porque tenía el cabello igual de largo que yo y me peinaban como ella.

⁷ Material didáctico de apoyo con diversos ejercicios de lectoescritura y matemáticas.

⁸ Libro de Lectura

En términos de Wolf (2006), comencé a ser una pre-lectora incipiente, ya que mi aproximación con la letra escrita sucedió durante los primeros 5 años de vida, transformándome después en una lectora novel. Pues sabía que lo plasmado en el libro decía algo pero aún no estaba muy segura de cuál era la decodificación fonológica, la cual es la lectura en voz alta, marcando la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita.

Así fue como lentamente la colección de libros en alemán empezó a crecer, pues en mi cumpleaños solían regalarme y frecuentemente le pedía a mi mamá me comprara libros de un catálogo que nos proporcionaban en la escuela. Me había convertido en una lectora descifradora, puesto que conocía la estructura de las palabras: raíz, prefijos y sufijos (Wolf, 2006), fue así como durante esta etapa de mi vida, también comencé a escribir, un poco en español, aunque mayormente en alemán.

Cuando cumplí siete años, me regalaron mi primer diario, en el cual anotaba mis vivencias más extrañas; confieso, no escribía todos los días en él, sólo cuando había algo relevante que contar, importante para el punto de vista de una niña de esa edad. Escribir era mi forma de desahogo y el diario se convirtió en un amigo que escucha, no juzga, sino quien te acepta tal como eres.

Fue entonces cuando fui liberando la mano para escribir en español, aunque tenía muchas faltas de ortografía, escribía como me sonaban al pronunciarlas; ya que, la escritura depende de la lengua hablada (Ong, 1982). Por lo que solía “comerme” letras en las palabras, mezclar mayúsculas con minúsculas y combinar reglas ortográficas del español con las aprendidas en la escuela; en alemán, todos los sustantivos deben ir con mayúscula, regla que en español sólo es con sustantivos propios.

Debido a que el alemán era mi idioma de estudio, como era de esperarse, tenía mejor literacidad⁹ en dicha lengua, pues le había encontrado una función, era

⁹ Formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. (Zabala, Niño-Murcia y Ames, 2004, p. 24)

mi medio de aprendizaje, socialización y comunicación; hecho que relaciono con lo que explica Gee (1986 como se citó en Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004) acerca del estudio que realizaron Scribner y Cole en Liberia sobre la cultura Vai, quienes tienen una literacidad múltiple, es decir:

Cada una de esas literacidades está ligada a un conjunto específico de usos: la literacidad en inglés se asocia con el gobierno y con la educación formal; la literacidad vai se usa fundamentalmente para mantener registros y para escribir cartas, muchas de ellas relacionadas con temas comerciales; la literacidad árabe se usa para leer, escribir y memorizar el Corán (muchos letrados árabes no saben árabe pero han memorizado largos fragmentos del Corán y pueden recitarlos). (p. 34)

Agradecida estaba de que no existiera otro idioma más, cuando comprendí que el español se hablaba en casa y el alemán en la escuela, vino otro cambio: volver a mi México, lindo y querido. Fue emocionante regresar a mi país, pero al mismo tiempo sentía incertidumbre sobre las materias que iba a tener, estaba acostumbrada a tener tres materias, las cuales eran: alemán, matemáticas y ciencias, mientras aquí, en México, serían siete materias, entre ellas inglés.

Continué con mi formación en el método Montessori, donde conocí personas hermosas como Sandra, quien tenía parálisis cerebral y Jessica con Síndrome de Down. Ellas me sensibilizaron como persona hacia las distintas necesidades y habilidades que pueden tener las personas en mi contexto, y lo cual aún tengo muy marcado ahora que en mi práctica diaria como docente.

Con lo que respecta al nuevo idioma que debía de aprender, me sentía en desventaja. A pesar de que el inglés proviene de la misma raíz lingüística que el alemán, mis compañeros de salón ya tenían un nivel intermedio, mientras yo apenas sabía decir los colores; así que tuve que iniciar desde cero, con un grupo donde estaban los estudiantes de todos los grados con nivel básico en éste idioma. Esta situación, me motivó a querer aprender rápidamente el idioma y poder estar a la misma altura que el resto de mis compañeros y compañeras. Al final de sexto grado podía comunicarme mejor en inglés, no contaba con la misma diversidad de

vocabulario, pero por lo menos ya lograba entender algunas frases y medio cantaba partes de canciones.

Me costó mucho habituarme a escribir en español, el producir textos largos y, especialmente, los dictados eran mi peor pesadilla, siempre me atrasaba, dejaba espacios y al momento de leer no tenían coherencia; el ser distraída y platicona tampoco me ayudaba mucho, pues era una causa adicional de mi bajo desempeño.

Al regresar de Viena, Austria, mi formación fue con los libros de texto gratuitos de la tercera generación de Carrasco (2011), los cuales muy pocas veces utilizaba en clase. Esto es porque el trabajo de la materia de español lo realizábamos con presentación de material del aula, como fichas con palabras y libros de lectura. Esta generación va ligada a la teoría de lectura, según Binkley, Rust y Williams (como se citó en Carrasco, 2011) a la Transacción, en la cual el “aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se produce en contextos comunicativos reales” (p. 319).

Durante el primer año de mi regreso, hubo mucho trabajo tanto en la escuela como en casa con la ortografía y redacción de textos, por lo que me vi obligada a practicar y terminar trabajos escolares en casa con apoyo de mi prima, quien se convirtió en mi maestra de regularización.

Varios conocidos de mi mamá, amantes de la asignatura de español, me regalaron libros de ortografía para mejorar la escritura, sin embargo la lectura comenzó a ser una obligación, por lo que mi gusto por leer en español se fue desvaneciendo y convirtiéndose en dolorosas espinas que sentía enterradas en el pecho cada que cometía un error al practicar la lectura en voz alta; mi autoestima iba en descenso. Había que mejorar mi autoconfianza, pues no me acercaba con mi profesora a preguntar mis dudas, hablaba con un tono de voz bajo y lo platicona era únicamente con quienes consideraba mis amigas.

Mi timidez e inseguridad de decir algo mal, estaba perjudicándome nuevamente, sólo que esta vez a un nivel académico, y ya no familiar. Mi rendimiento académico bajó, me sentía desubicada por el idioma y todos los

contenidos que supuestamente ya debía tener, aunque después de mucho tiempo me di cuenta que sí los tenía, sólo que no los lograba anclar con lo presentado en clase. Fue hasta mediados de quinto año cuando comencé a subir mi promedio nuevamente.

Durante estos tres años de primaria de vuelta en México, cada fin de ciclo escolar se organizaba una muestra pedagógica. Dependiendo del tema elegido por los docentes, cada grupo preparaba una presentación oral. En cuarto grado, tuve que hablar de la célula, por más que repasé el texto, siempre se me olvidaba algo del acordeón que había estudiado; en quinto grado, preparamos una obra de teatro acerca de distintos inventos y descubrimientos durante el siglo XIX, en ésta mi participación fue corta, por lo que no tuve tanto problema. Sin embargo, cuando llegue a sexto, ya había dominado mis miedos, mi confianza ascendió tanto que me animé a participar en la obra de teatro en inglés en la cual me sentí cómoda y feliz con mi participación al hablar de Taxco. Pero pocos días después, al realizar nuestra obra de generación, “El rey Arturo” en español, en donde actué como la mamá del rey Arturo, mi lenguaje corporal mostraba lo tensa que estaba a pesar de saberme mi guión, pues nunca me ha gustado ser protagonista, ni hablar en público. Dichas actividades fueron fomentándome autoconfianza en mi oralidad en español y posteriormente en inglés, el hecho de poder decir un párrafo en inglés me ayudó a ganar seguridad. Limando así las asperezas que tenía con la ortografía en español y comenzándome a enamorar del nuevo idioma, inglés.

Al ingresar a secundaria, cursé en un instituto religioso, bastante rígido para mi gusto. El sistema de quedarme callada, sólo escuchar al maestro, tomar apuntes y entender las distintas asignaturas, sin material didáctico que me facilitara resolver operaciones, me confundió demasiado. Esto fue porque reflexionando y ahora conociendo más acerca de las distintas pedagogías que existen, se podría decir que todos esos años anteriores había tenido una educación progresista, es decir, “una educación que renueva la escuela moderna mediante la democratización de la enseñanza y el impulso de aprendizaje autónomo y activo” (Sánchez, 2014, p. 23), siendo ésta muy parecida a la pedagogía Freinet.

Sin duda, sentí una gran diferencia entre la primaria de Viena por el idioma con la primaria Montessori y el cambio a una educación tradicionalista al llegar a la secundaria. Tales diferencias las viví debido a que desde los cuatro años experimenté una alfabetización de acuerdo a las acciones a destacar en los años 90's, en las cuales, conforme al análisis de Kalman (1998), las necesidades básicas incluían conocimientos para la vida cotidiana logrando una apertura a las necesidades de futuros aprendizajes, pero en la secundaria cada profesor trabajaba con el enfoque que mejor les parecía.

Las exigencias de cada maestro, hicieron que los primeros meses fueran estresantes para mí, pensé que no podría con ese reto, principalmente en matemáticas durante mi segundo año. La profesora que impartía dicha asignatura, solía pasarnos al pizarrón y si no solucionábamos bien la operación nos avergonzaba frente a todo el grupo, justificándose que no poníamos atención.

Por otra parte estando en el año 2000, mi maestra de español seguía con el enfoque de la segunda generación, la cual está basada en la Reforma de Educación de 1972 de Víctor Bravo Ahuja (Carrasco, 2011). En dicho enfoque, el propósito de los programas curriculares era apegarse a las estructuras lingüísticas formales así como la lectura dividida en: examinar lo leído, plantear preguntas para obtener información, exponer el contenido y sintetizar.

En cambio, la clase que más disfrutaba era historia, la profesora abordaba los pasajes históricos de manera amena. Cada uno realizaba sus apuntes, con base en lo que fuera comprendiendo. Sus exámenes eran orales, por lo que si no recordábamos algún detalle durante el examen, ella nos daba alguna pista de manera que llegáramos a la respuesta correcta, es decir, existía la ventaja que tiene la oralidad acerca de la repetición según Ong (1982) “es conveniente que el orador diga lo mismo o algo equivalente, dos o tres veces.” (p. 46) de manera que si no se entendía la idea, podía volver a explicar o aclarar, caso que no se da en un examen escrito.

Además, la materia de lengua extranjera era muy dinámica pues por lo menos dos o tres veces practicábamos diálogos en inglés, toda la clase era hablada en

dicho idioma y cada clase utilizábamos el libro de texto, para trabajar ejercicios de escucha, circunstancias que a mí me ayudó para ir entendiendo películas, programas y canciones. Los viernes si nos portábamos bien durante la semana, podíamos llevar alguna canción que nos gustará, con la condición que no tuviera groserías, para poder analizarla, saber que decía y al final de la clase cantarla.

La forma en que me enseñaba un segundo idioma, aunque para mí ya era el tercero, quien solíamos apodar como “La Leona” por su abundante cabellera esponjada, fue de gran ayuda al tener que mudarme nuevamente a un país nuevo. Ya que al terminar la secundaria, en julio, un nuevo cambio arribó, me mudé a tierras del hemisferio sur.

A diferencia de México, en Sudáfrica los ciclos escolares comienzan en enero y son por cuatrimestres. Por lo que ingresé en septiembre a un *Highschool*¹⁰ de mujeres, recursé medio año de la secundaria, de manera que cuando entrara a décimo grado, lo cual es el equivalente de primer grado de preparatoria aquí, no me costara trabajo adaptarme a las clases en inglés, ni me perdiera en sus enormes edificios antiguos y largos pasillos.

Llegué observando, escuchando y aprendiendo a entender “la nueva modalidad” del idioma inglés, pues ésta era una combinación de inglés británico con palabras de sus idiomas nativos tales como: Afrikaans, Zulu, Xhosa, Sepedi, entre otros. Sin embargo, al ya saber un poco y entender la lengua, gracias a los famosos ejercicios de *listening*¹¹ de la secundaria, sólo era cuestión de acostumbrar el oído y pedir que me hablaran más lento. Al principio me gustaba escuchar, pero no me animaba a entablar conversaciones o participar en clase, a menos que fuera necesario, situación por la que pasa la mayoría de las personas al tener que enfrentarse a otro idioma, especialmente cuando tenemos que hablar con un nativo-hablante. Ésta es una de las razones por las que atravesé y trato de evitar que ahora mis alumnos sientan esa intimidación al expresarse en otro idioma.

¹⁰ Nivel equivalente a Secundaria y Preparatoria

¹¹ Escucha

Durante los siguientes tres años sólo tuve seis asignaturas, lo mejor de todo es que yo las elegí, eran: inglés, alemán, español, matemáticas, geografía e historia. Poco a poco fui ganando confianza y comencé a sobresalir en la escuela, principalmente en matemáticas e inglés. Fue ahí, cuando recuperé el gusto por la lectura, ya que volvió a llamarme la atención buscar libros y especialmente las novelas históricas. Esto es una gran prueba de que cuando las cosas son por obligación y no hay un interés en el aprendiz, no será fácil que se adquiera el conocimiento

A finalizar este nivel académico obtuve reconocimiento en la mayoría de mis materias y un reconocimiento por ser la alumna extranjera con mayor aprovechamiento académico en toda la generación. Dicho reconocimiento me lo entregó la Ministra de Educación de Sudáfrica, estando presente el Embajador de México en dicho país y la presencia de mi mamá. Este hecho me llenó principalmente de orgullo y me dio mucha seguridad y confianza en mi autoestima. Mis profesoras vieron el esfuerzo que realicé para alcanzar el nivel de inglés y que me gustaba ayudar a las chicas que llegaban con un nivel básico del idioma.

El recapitular mis recuerdos, me lleva a darme cuenta que cuando uno se llega a sentir reconocido y motivado por los maestros, el gusto por aprender se facilita. Una clara prueba fue la poca motivación que viví en la secundaria y mi bajo rendimiento escolar, comparado a tercero grado y preparatoria. En dichos grados inicié sintiéndome parte de un grupo, me comenzaron a tomar en cuenta los profesores, mi participación y confianza crecieron.

1.4 *I'm Ready!*¹² Formándome como docente

Con el dominio de tres idiomas, inicialmente me inclinaba a querer estudiar Relaciones Internacionales en la Universidad Nacional Autónoma de México o Turismo en el Instituto Politécnico Nacional. Sin embargo, el destino y la sugerencia de una tía de estudiar para docente me llevó a pasar el examen de admisión para

¹² ¡Estoy lista!

ingresar en agosto de 2009 a la Escuela Normal Superior de México en la Licenciatura de Educación Secundaria con especialidad en Segunda Lengua Inglés.

Entré en 2009, el año en que se culmina el proceso introductorio de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) de México en todos los niveles de educación básica, siendo primaria el último nivel en el que entra en vigor. Esta reforma se centra en elevar la calidad de la educación de manera que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los recursos para tener acceso a un mayor bienestar y aporten al desarrollo nacional (SEP, 2007).

Al ingresar a la licenciatura comenzaría mi nueva etapa, buscando la motivación para ser docente y sin idea en lo que me estaba metiendo, pues el ser docente en nuestros días es estar lleno de paradigmas y una mala reputación ante la sociedad, sin embargo, por azares del destino terminé en este ámbito.

Inicialmente se me dificultó entender por qué había accedido a estudiar en la Normal y luego meterme en líos como darles un nuevo idioma a alumnas y alumnos de secundaria. El recordar el amor a la profesión y la paciencia que solían tenerme varias de mis profesoras durante mi formación de educación básica y el entusiasmo que veía en mi prima al ayudarme en los primeros años de mi regreso de tierras austriacas, me llevó a comprender que mi misión en esta vida era llegar a la docencia para poder compartir conocimientos y vivencias con quienes ahora son parte de mi lista incontable de alumnas y alumnos que he tenido hasta hoy. Los idiomas han ido cambiando mi perspectiva de vida, ya que la importancia de aprenderlos me ha hecho comprender las dificultades que tienen mis estudiantes y me pongo en sus zapatos.

Aunque mi motivación era nula para ser docente, pues no me veía en un aula con un grupo, mucho menos interactuando con grupos grandes. Pasado el tiempo, cada materia me fue cambiando mi perspectiva en la educación, especialmente la del profesor García Barrios, quien hizo que me interesara por el idioma y la literatura inglesa. Era tanta su pasión que me hizo recuperar el gusto por la lectura. Durante las clases participaba constantemente, pues varios libros ya los había leído anteriormente, aparte que sus clases se me hacían amenas.

La materia que menos disfrutaba, inicialmente, era Práctica Docente, sentía que mi carácter tímido y poco exigente me haría fracasar como profesora, pues era ajena al sistema público de educación en México. Mi educación fue diversa, lo cual ocasionalmente colisionaba con el sistema que presenciaba en las escuelas visitadas como practicante. Esto lejos de motivarme, más de una ocasión me desanimó en querer seguir estudiando esta licenciatura.

Pasado el tiempo, con las prácticas y sin darme cuenta comencé a tomarle gusto a la docencia: conforme iba aprendiendo en las diversas asignaturas, deseaba volver a la secundaria e implementar en el aula dichas actividades. Mi motivación era ser una docente distinta a las que solía ver en las visitas a las escuelas; quería lograr ser una profesora que tomara en cuenta las necesidades y cualidades de sus estudiantes; obteniendo una empatía entre docente-alumno y el aprendizaje a una nueva lengua.

Al ir redactando lo anterior y conociendo un poco más acerca de la “importancia de construir la identidad profesional del docente en un contexto reflexivo, investigativo y colegiado” (Prieto, 2004, p. 29); me doy cuenta que tuve excelentes maestros en la licenciatura, porque me ayudaron a ir construyendo la identidad docente y profesional que con el paso de los ciclos escolares he ido fortaleciendo a través de la reflexión y la continua actualización, por medio de cursos, certificados de Cambridge y como lo es ahora en la maestría que concluyo con el presente documento.

En julio de 2013, huyendo de la problemática de drogadicción, falta de interés por el estudio y constantes conductas indeseables de los estudiantes hacia los profesores que vi en las secundarias en mis años de formación docente, decidí no ser maestra en ese nivel educativo. Por lo tanto, hice mi examen de Alianza por la Educación, para obtener mi base a nivel primaria, aprobándolo y siendo de los primeros seleccionados en la lista de aceptados. Por eso, en agosto, cuando comencé a laborar en primaria decidí implementar una educación basada en aspectos de docentes que me gustaban como daban sus clases y en las necesidades que veía en las escuelas durante mis visitas de práctica docente.

Inicié con mucho entusiasmo, aunque nunca faltan las docentes que al ver a alguien nuevo, con ganas de innovar, comenzaron a querer frenarme, a limitarme con mis actividades y material o quejarse de la falta de control de grupo en el salón. Incluso se burlaban porque no todo lo que había aprendido en la Normal iba a poder realizarlo en el aula, que fantaseaba con querer romper esquemas que en su momento ellas también lo habían intentado, pero el mismo sistema las había desmotivado.

Ocasionalmente pensé en desertar, pero no me di por vencida, busqué la manera de involucrar a los grupos en esta nueva materia, pues nunca se había impartido antes en esa escuela. Qué mejor forma que ganándome a los alumnos con actividades que eran nuevas para ellos, como trabajar en equipos su producto final mensual; destacando las habilidades y capacidades de cada uno de los integrantes del equipo. Me satisfacía ver la manera en que se esmeraban en elegir el material y trabajar con sus pares.

Varios grupos estaban acostumbrados a recibir toda la información de manera receptiva y con una participación restringida. No obstante, en la materia de inglés, yo opté por partir de sus conocimientos previos en su lengua materna y ellos iban construyendo sus conocimientos por medio de la movilización de saberes, el cual con ayuda de los conocimientos que van adquiriendo, resuelven una problemática planteada o que se suscite en el aula. (SEP, 2009, como se citó en Vaca, 2015, p.141)

Los estudiantes ya no eran simples oyentes, sino que eran constructores de sus saberes, por medio del método de *Discovery*¹³, en el cual el estudiante va reflexionando acerca de cómo ir formando las oraciones en inglés. Era una novedad para ellos comenzar a tener docentes que les importara lo que ellos opinaban y pensaban.

Pero no todo fue tan sencillo, aparte de tener que lidiar con las maestras de grupo a las que no les parecía mi forma de trabajo, también criticaban mi forma de

¹³ Descubrimiento (Traducción del inglés)

expresarme oralmente. El hablar frente a un gran grupo de personas, tener la suficiente confianza para participar y expresar mis ideas verbalmente en español ha sido un gran reto para mí.

Cuando comencé a darles clases y era momento de que los estudiantes expusieran o practicasen hablar en inglés, recordaba mi infancia, cómo me sentía el tener que enfrentarme a otro idioma, por lo que estaba pendiente de poder darles todas las herramientas que yo creía necesarias para comunicarse conmigo en el salón de clase, cómo iniciar una exposición, hasta cómo terminarla. Tomaba de ejemplo a las profesoras que tuve durante mi formación académica, quienes mejor se enfocaban en la aportación que daba a la clase, en lugar de que estuviera escrito o dicho gramaticalmente correcto.

En el momento en que se acercaban a decirme algo en español, yo se los repetía en inglés, dejaba que los equipos expusieran en pares, comenzaban a interactuar, los dejaba terminar y la corrección se hacía de manera individual o grupal, dependiendo de la personalidad de cada alumno. Me detenía a corregirlos debido a que no quería que llegaran a tener miedo al participar o truncar el ánimo que veía en ellos de seguir aprendiendo, ya que yo lo había vivido al aprender en secundaria con mi maestra de matemáticas.

Como docente, para que se habituaran más con el idioma y el acento de un nativo-hablante, les ponía trabajos de *listening* del libro de texto, que tuvieran relación con el tema visto en ese mes. Posteriormente realizábamos conversaciones, ya que el plan de estudios de inglés se basa mucho en fomentar situaciones comunicativas, es decir, el enfoque en funciones, el cual plantea un trabajo integral de la comunicación, utilizando distintos tipos de textos y materiales reales (Cassany, 1990).

La realización de productos finales de cada mes, era por medio de un enfoque de proceso; éste nos habla de la importancia que tiene cada paso al realizar un producto final como lo son: “generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir y reformular un texto” (Cassany, 1990, p. 12).

Poco a poco y con apoyo de lo aprendido como alumna de un posgrado, logré que mis alumnos fueran utilizando mejor el nuevo idioma en el aula, mientras que yo iba adquiriendo mayor confianza en hablar al citar padres y madres de familia para arreglar inconvenientes; así mismo comencé a participar más en juntas de consejo técnico escolar dando opiniones y sugiriendo, aunque pocas veces era escuchada, ya que las maestras de grupo constantemente no concuerdan con mi forma de pensar o propuestas.

A pesar de lo anterior, no me he dado por vencida, estoy segura de querer ser una docente distinta a las que, aunque fueron pocas, marcaron negativamente mi formación académica. Al contrario, sé que todo lo aprendido a través de los años, rodeada de un contexto sociocultural-diverso, es quien me marca ser la docente empática y paciente con los estudiante que le hace falta a una comunidad con problemas de convivencia sana, aunque hubo un momento en la que me convertí en la docente que más rehusaba a ser. Pues bien nos dice Neill (2018) al hablar de la escuela Summerhill, “no hay niños problema, (...) sino únicamente padres problemas y una humanidad problema” (p. 20). Es decir, muchas veces la poca atención y empatía que tienen quienes rodean a los niños de ahora son quienes van perjudicando su desarrollo personal y académico.

Capítulo 2 La confianza dio paso a la palabra... *A talking tree*¹⁴

Cuando era pequeña, mi inseguridad a equivocarme y ser criticada, obstaculizó mi desempeño y convivencia: prefería quedarme callada a solucionar mis dudas, tenía temor a expresar mis necesidades y deseos; eran pocas las personas con las que me desataba a platicar. Dichosamente tuve profesoras que se percataban de dichas actitudes, y aunque se lo hacían saber a mi mamá, también tomaban acciones en el aula, como acercarse a preguntarme mi estado de ánimo al verme triste o no quería trabajar o estratégicamente me pedían escribir acerca de algún tema relacionado a mí, de manera que al recibirlo de vuelta, la retroalimentación iba dirigida a lo que les había contado y sugiriendo las correcciones ortográficas, es decir los errores ortográficos los marcaban como una sugerencia, no como error.

De todos los docentes que han sido parte de mi formación académica, quienes dejaron mejores recuerdos fueron aquellos profesores que lograron obtener mi confianza, la cual no cualquiera consigue. Pero para obtener ésta hay un aspecto del lenguaje fundamental que debe desarrollarse: la oralidad. Pues para mí es a través de ésta que las personas expresan sentimientos, dudas, opiniones, necesidades e ideas.

Fue así como únicamente ciertas personas lograron hacerme sentir valorada ya que con esas profesoras dejé fluir las palabras de mi boca sin temor a ser juzgada. Por lo cual, al recordar esto, pensé en la importancia que tendría promover la oralidad de los alumnos que tanto en español como en inglés requería ser fortalecida, ya que incluso en español les apenaba participar en clase. Es así que inicié preguntándoles a los estudiantes acerca de temas de su interés al inicio de cada sesión.

De esta manera ellos lograrían incrementar su confianza en hablar y de ahí podría partir para que comenzaran a desarrollar su escritura. Puesto que la oralidad

¹⁴ Un árbol

antecede siempre a la escritura (Ong, 1982), primero aprendemos a hablar y luego pasamos a otros lenguajes, ya sea a nivel individual y/o colectivo.

Ya como estudiante de la maestría en el primer trimestre, al escribir mi autobiografía comencé a narrar varias experiencias vividas que tuve durante la formación académica y docente, las cuales me han ayudado a reflexionar y construir lo que Alliaud (s.f) llama “nuevos ejes y sentido sobre la enseñanza” (p. 7). Es decir, a través de la narración, reflexión de mi formación y labor docente, he cambiado mi manera de impartir clases.

Así mismo, me percaté de cómo al pasar de los ciclos escolares, antes de entrar en el posgrado, desafortunadamente, comencé a caer en ser parte del sistema que anteriormente criticaba, pues por comodidad sólo usaba el libro de texto y renuncié a buscar otros recursos para dar clases, todos los productos finales se hacían como yo imponía; lo único que me importaba era cubrir los contenidos del plan y programas, de modo que dejé de tomar en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos.

En cambio ahora, después de haber estado en contacto con nuevas estrategias y pedagogías, regresé a escuchar las sugerencias o ideas de los estudiantes para trabajar ciertos temas. Inicé buscando actividades innovadoras, que produjeran un impacto en lo que están aprendiendo, entre mayor interés y motivación mayor será el aprendizaje. De manera que he fomentado en mis alumnos su libre expresión, al escucharlos y dejarlos externar sus emociones y opiniones.

Una de las actividades que fomentaron la libre expresión y fue un inicio para que pudieran abrirse fue trabajar con el libro de “Ramón, preocupón” de Anthony Brown, del cual se hicieron unos quitapesares para lograr que los niños se liberaran de sus temores y preocupaciones; atacando al mismo tiempo los problemas que traen de casa.

A partir de que reinicié a ser una docente que escuchaba a sus alumnos y mostré mayor preocupación por ellos, para fomentar el inglés decidí iniciar mis

clases preguntándoles cómo se sentían, si había alguna situación que les preocupara o alguna alegría para compartir con el resto del grupo. Al principio fue tedioso animarlos a participar en inglés, sólo lo hacían si se los permitía en español, por lo que opté por hacer una ligera modificación: las aportaciones que hicieran en español, yo las diría en inglés y ellos lo irían repitiendo después de mí.

Dicha innovación provocó efectos debido a que, en diversas ocasiones, apenas iba dando mis primeros pasos dentro del aula, y una lluvia de voces me bombardeaban preguntándome cómo decir cierto sentimiento o motivo, para explicar su sentir en inglés, de manera que cuando llegara a preguntarles cómo están, ellos tuvieran las herramientas necesarias y logran expresarse en el idioma a aprender. Me daba cuenta que era el inicio de una transformación y por supuesto una motivación para seguir.

Al estar en constante contacto con idiomas desde mi infancia, conozco cómo llegan a sentirse los estudiantes al enfrentarse a una nueva lengua, pues me ha tocado estar del lado del aprendiz, tratando de comunicarme en un idioma distinto al español. Esto me ha vuelto empática con mis alumnos y alumnas al darles clases, les tengo la paciencia que algún día mis maestras tuvieron conmigo, dándoles el espacio y tiempo necesario para que poco a poco vayan aprendiendo el idioma y los contenidos. Desde mi punto de vista opino que nada debe de ser forzado, ya que entre más presión se sienta, menos se aprende.

Durante mi estancia en posgrado, he ganado seguridad en mi desempeño como profesora, pues sé que darles su espacio y trabajar con base en sus intereses, no está mal, ni es un área de oportunidad como varias compañeras de la escuela creen. Ahora ya no dudo en probar nuevas estrategias o en animarme a modificar y ver cómo funcionan ciertas técnicas con mis alumnos. Esto, me ha ayudado en generar seguridad en mis alumnos, para que inicien a hablar, participar, e incluso hasta el más tímido del salón intenta ser partícipe de mis clases.

Muchas veces se han acercado los papás preocupados porque sus hijos vienen sin tener conocimientos previos de inglés y creen que estarán en desventaja con el resto. De modo que les pido no se precipiten, que me den su confianza y

vean cómo poco a poco los niños van aprendiendo, sintiéndose a gusto en clase y entendiendo.

Al inicio de cada ciclo escolar, para mí es importante darles el vocabulario en inglés que se utiliza en clase para que lo conozcan, aprendan, tengan y se puedan apoyar en caso de que se les llegue a olvidar alguna frase.

Durante mis clases me gusta invitar a los alumnos a que se animen a hablar en inglés, aunque sean por palabras claves y fomentando que el error es parte del aprendizaje e ir corrigiendo en momentos claves, de manera que no la vean como algo punitivo y que los lleve a dejar de participar, ya que va de la mano con uno de los Lineamientos para organizar trabajo didáctico, sugerido en los Fundamentos curriculares del Programa Nacional de Inglés (SEP, 2011) en Educación Básica la cual es “promuevan la autoestima y confianza en el uso del inglés” (p. 30).

Al estar en otros países, me di cuenta que sí es importante saber leer y escribir el idioma nuevo, pero más importante es lograr comunicarse para socializar, conocer y aprender. Un caso que relaciono con esto, es el de una alumna, quien tiene problemas de lenguaje y no dominaba completamente la lectoescritura en ese entonces, sin embargo mostró un gran avance en su oralidad inglesa. Cuando recibí a esta chica en cuarto grado, y sintió confianza, comentó en una clase que anteriormente pocas veces trabajaba con el *teacher*¹⁵, porque no le entendía, escribía mucho y no le gustaba el inglés.

En cambio, vi una transformación en ella, esos obstáculos se eliminaron, a pesar de no lograr completar la lectoescritura en inglés, su actitud era distinta. Ella comenzó a hacer su mejor esfuerzo para comunicarse en inglés, ya sea para pedirme permiso para ir al baño, participar durante clase al responder preguntas y utilizaba su habilidad para dibujar en los proyectos finales. Cuando era momento de leer o presentar sus trabajos, se acercaba, me sentaba a su lado y le iba ayudando con la pronunciación.

¹⁵ Maestro(a) (Traducción de inglés)

En cada clase monitoreaba su trabajo, así como el del resto del grupo y cuando eran trabajos en equipo la situaba con compañeros que la pudieran apoyar, incluso llegó a ser jefa de equipo para los productos finales de cada mes, lo cual le ayudó a mostrarse más segura al participar, seguir esforzándose y motivarse por continuar aprendiendo.

Durante el tiempo que he sido parte del cuerpo de docentes en la primaria donde laboro, he descubierto que la mayoría de los niños muestra poca seguridad y autoestima al hablar en público en su lengua materna, por lo que pedirles que hablen ante un grupo de personas en inglés, al inicio les parece un desafío; sin embargo no ha sido imposible lograrlo.

Uno de los primeros trabajos que les puse para demostrar que sí lograrían hablar en la segunda lengua fue que se presentaran a sí mismos, al inicio del ciclo escolar. En el pizarrón escribí frases como: *My name is, I am___ years old¹⁶, I like¹⁷..., I dislike¹⁸...*, posteriormente les dije que yo iniciaría y después dejé que el primer valiente se animará a presentarse. Al ver cómo lo había presentado, se dieron cuenta de que no era tan difícil, aparte que prometí ayudarles en caso de que se trabaran. Dicha actividad funcionó, después de que todos habían pasado, los felicité y dije –No que no iban a poder–, a lo que una alumna contestó –Ay Teacher, eso es de primer grado ya lo habíamos visto– y efectivamente lo habían visto, pero no les habían dado la oportunidad de practicarlo de manera oral, pues sabían cómo se escribía, mas no cómo se pronunciaba.

Fueron transcurriendo las clases y cada fin de mes, tocaba presentar sus productos finales, aun así seguía notando mucho temor y es que el miedo a hablar frente en público no lo habían sobrepasado ni en su lengua materna, mucho menos lo harían en una lengua extranjera. Son muy pocos los alumnos que tienen la facilidad de hablar ante el público, incluso frente a sus propios compañeros, por lo que junto con las maestras de grupo preparamos varias actividades para fomentar

¹⁶ Yo tengo___ años (Traducción del inglés)

¹⁷ Me gusta... (Traducción del inglés)

¹⁸ No me gusta (Traducción del inglés)

la oralidad en su lengua materna, lográndolo exitosamente, pero el reto llegó cuando quise fortalecer su oralidad en inglés. Sin embargo por mi formación normalista y mis experiencias con otros idiomas, fui buscando situaciones en las que los motivara a expresarse en inglés.

2.1 *Find who*¹⁹...Logro despertar la motivación

Desde inicios del ciclo escolar, cada que iniciamos una nueva unidad, les pido a los estudiantes que escriban los aprendizajes esperados y cuál será el producto final a realizar, en la portada, de manera que sepan hacia dónde van y qué se espera logren al fin de ésta. Una de las primeras actividades que hice fue jugar *Find who...*, en la cual los estudiantes buscan entre sus compañeros quiénes pueden responderles preguntas de conocimientos previos acerca del tema a tratar en la clase; en este caso fue de compra y venta de productos de uso básico. A pesar del temor que sentían por tener que hablar en inglés, la actividad funcionó mejor de lo esperado pues logré que interactuaran y escribieran en la segunda lengua (ver Apéndice A). Además, incité su interés y curiosidad por querer saber cuál sería la siguiente actividad antes de realizar el producto final, que sería un acordeón en una cartulina de frases para pedir y dar información en una transacción comercial.

La actividad inicial me había ayudado a despertar su curiosidad y motivarlos a querer participar activamente en el aprendizaje de vocabulario como: *box, tube, bar*, etcétera (en español: caja, tubo, barra, etcétera). Para posteriormente pasar a completar diálogos con ayuda de audios, por medio de una actividad que se llama “la secretaria”, en donde una o dos personas son los mensajeros de frases proporcionadas por la docente, mientras que otra persona será la secretaria, es decir quien escriba el mensaje. De manera que al concluir de pasar el recado, intercambian sus hojas y por medio de la co-evaluación, sugieren áreas de oportunidad para mejorar su producción.

¹⁹ Encuentra quién (Traducción del inglés)

Cuando llegó el momento de practicar los diálogos, los alumnos propusieron jugar a la “tiendita”, lo cual me pareció una grandiosa idea, ellos se mostraron a gusto con la actividad, participaron, y los vi interesados en tratar de decir todo en inglés, se notó tanto su esfuerzo que decidí proponérselos como parte de su evaluación final. Su motivación en querer formar parte del juego los llevó a aprenderse los diálogos, esta fue una actividad de gran potencial que hasta el día de hoy sigo realizando y adaptando con mis grupos, pues me había dado cuenta que al escucharlos y tomarlos en cuenta me abrió la puerta para obtener su confianza e interés y conocer sus necesidades, intereses y formas de pensar. Sin duda esto sólo era el inicio de una nueva sorpresa que me dieron.

El siguiente tema a abordar era leer leyendas o alguna historia, y con base en ésta, se elaboraría un árbol genealógico de los personajes que aparecen en la misma. Por lo tanto comencé anotando en el pizarrón los aprendizajes esperados, el producto final para que los alumnos lo copiaran en el cuaderno y brevemente les expliqué cómo tenía pensado trabajarlo, de manera que ellos también pudieran sugerir cambios o agregar algún aspecto al plan de trabajo mensual.

Aprovechando que se acercaban la fecha de Halloween y día de muertos, aparte de conocer el gusto de mis estudiantes por las leyendas e historias de terror, así como tomando en cuenta el primer paso sugerido por Padovani (1999) para la narración de cuentos literarios o tradicionales, el cual es comenzar, buscando y seleccionando un cuento, decidí utilizar “El fantasma de Canterville”, el cual viene en el libro de texto de inglés para abordar los contenidos de dicha unidad.

Cuando los alumnos supieron que leeríamos esa historia varios se emocionaron y a otros tantos no les agradó la idea, porque no conocían el cuento y al tener que leerlo en otro idioma, pensaron que se les dificultaría entenderle, por lo que no mostraron mucho interés. Sin embargo, hubo una alumna que se ofreció a traerlo en español para poder entenderle mejor, lo cual levantó un poco el ánimo de quienes se mostraron inicialmente renuentes.

Al día siguiente, acomodamos bancas en forma de herradura y comencé leyéndoles, del libro que llevó mi alumna, unas líneas de la biografía del autor, Oscar

Wilde, y la introducción del cuento. Mientras me escuchaban, sentí sus miradas fijas, no querían que me detuviera; de manera que logré enganchar a los alumnos al tema y a la clase, tanto que a partir de entonces querían que todos los días les compartiera una parte de la historia en español.

Por esta situación les propuse que iríamos revisándola en el libro de texto y, como ya es costumbre, después de cada párrafo se haría una inferencia grupalmente de lo entendido, guiándose por palabras claves que ya conocen y el contexto que va narrando la historia, como lo recomienda Guerrero (2014) al trabajar las lecturas en una segunda lengua. De la misma forma, se fueron apoyando de las imágenes que trae el libro de actividades y el que había llevado su compañera, pues al ser un libro ilustrado, las imágenes van mostrando lo narrado, ayudándoles a comprender mejor lo leído, despertando aún más las ganas de saber qué seguía y querer leer el libro completo en español.

Durante tres clases fuimos leyendo el cuento en inglés por medio de lectura en voz alta, en equipos y en la última parte de éste, ellos debían de escuchar el audio de la historia e ir completando con palabras cierta parte del cuento. En otra ocasión, volví a tomar uno de los pasos que sugiere Padovani (1999) de entrar con la imaginación y los sentimientos en el escenario y el clima del cuento utilizando distintos cambios de voz o agregándole sonidos a mi narración. Esto les llamó más la atención pues fue divertido escuchar los distintos tonos de voz que yo hice.

Al terminar de leer el cuento, repasamos verbos en pasado, de acuerdo a los que se utilizaron en la historia y después llegó el momento de explicar el uso del apóstrofe junto con la letra “s” para indicar el posesivo en relaciones familiares de una línea de descendencia. Este proceso fue tedioso, pues es la parte técnica de aprender un nuevo idioma, sin embargo, utilicé distintas estrategias para que logran entenderlo.

Primero dibujé en el pizarrón el árbol genealógico que ellos tenían en su libro, escribí los nombres de los personajes del cuento y después qué parentesco tenía cada uno en la familia. A continuación trabajamos en escribir oraciones, las primeras las tenían que completar con el nombre del parentesco que tenía en la familia

(mamá, papá, hijo, hija, gemelos, en inglés) según del personaje indicado en la frase, para lo cual, pedí que alguien leyera la primera oración, mientras yo iba señalando los nombres, de manera que pudieran ver cuál era el parentesco entre los dos personajes que menciona la oración.

Al solicitar lectores, hubo varias manos alzadas. Elegí a un niño, quien comenzó a leer *–Mr. Otis is Lucrecia’s _____–* (El señor Otis es _____ de Lucrecia, en inglés), pero al tener que proporcionar la respuesta, el silencio reinó; el ambiente era tenso, nadie quiso arriesgarse, por lo que comencé a escribir los nombres de los miembros de la familia en inglés para apoyarlos y revisar su significado. Me di cuenta que ayudó a calmar la tensión y antes de que terminara de anotar todos los parentescos, un estudiante gritó la respuesta *–Husband–* (Esposo, en inglés). Al escuchar su voz, tanto sus compañeros como yo sentimos un alivio, pues ambas partes pensábamos que no había servido mi explicación; de manera que continué con la misma estrategia con las siguientes dos oraciones.

Con la cuarta oración, cambió la dinámica, mientras yo iba señalando en el árbol genealógico y leyendo *–Washington is _____’s brother–* (Washington es hermano de _____). Ellos tendrían que responderme el nombre de a quién se refería, que en este ejemplo era Virginia; a dicha actividad le entendieron bien, o por lo menos eso es lo que parecía. Consecutivamente, les pedí que escribieran tres oraciones hechas por ellos, de esa manera podría darme cuenta si habían comprendido el tema, pues pondrían en práctica la estructura de las oraciones. Fue ahí cuando me percaté que no había quedado claro el tema, el uso de “s” y apostrofe para indicar parentesco.

Al día siguiente, para que pudieran entender mejor, les pedí que hicieran el árbol genealógico de su familia con nombres y parentesco, de la misma forma dibujé rápidamente el mío. Ya que cada uno había terminado, les puse ejemplos relacionados a mi familia, la primera oración la fui leyendo mientras señalaba a los integrantes, mientras que las siguientes, les pedí que fueran guiando mi señalización para que supieran el parentesco.

Sin embargo repetí esta situación cinco veces, hasta que noté que todos habían entendido, pues nuevamente no recordaban los nombres de los integrantes, se confundían entre hermano y hermana, no entendían a qué miembros de la familia se refería, y aunque ahora no guardaron silencio, contestaban al azar. De manera que el leerles la oración más lento y señalando los dos nombres mencionados de manera repetitiva, poco a poco fueron entendiendo mejor que debían pensar al revés, es decir, primero fijarse en el nombre que aparece al final de la oración y después relacionarlo con el que estaba al inicio.

Así, para continuar ejercitando este aprendizaje de hacer uso del apóstrofe y la “s” para indicar posesión o parentesco, los solicité que ellos escribieran individualmente tres oraciones basándose en su familia. Así pudieron comprenderlo de manera más directa, pues fue una práctica más apegada a su vida (Lerner, 2001). Al comprender los nombres del parentesco, pude pasar a la siguiente etapa, que era escribir las oraciones referentes al árbol genealógico que hicieron por equipos; lo cual fue lo más divertida para mis alumnos, pues utilizaron dos herramientas que a mi punto de vista son importante desarrollar: la imaginación y creatividad.

Al narrar esto, caigo en cuenta de cómo el estar en constante búsqueda de actividades innovadoras, me ha llevado a ser una docente que continuamente está pensando en opciones para presentar los temas o buscar nuevas técnicas para lograr el aprendizaje esperado por medio de despertar su interés y motivación.

2.2 “Podemos agregar una narración o explicación de cada personaje” De lo oral a lo escrito

Llegó el momento en que ellos debían de hacer el árbol genealógico, sin embargo reflexioné que sería aburrido elaborar entre todos un árbol, por lo que con la ayuda de los alumnos surgió la idea de que en equipos, cada uno creara su propia familia, así sería más diverso y al ser alumnos que les gusta dibujar y jugar videojuegos, podrían tal vez hacer una mezcla de distintos personajes conocidos en éstos.

Antes de iniciar el trabajo colaborativo, les recordé que debía de ser mínimo cuatro integrantes por equipo y un punto sumamente importante a tomar en cuenta sería la imaginación de cómo dibujarían sus muñecos. Una alumna que suele ser callada, levantó la mano y preguntó: –*Teacher*, y ¿si en lugar de dibujarlos, nos disfrazamos y exponemos nuestro árbol genealógico?– El salón se mantuvo en silencio por unos segundos y de repente, esa afonía concluyó y todos comenzaron a hablar, mostrándose efusivos y felices con la idea, por lo que pedí que participaran por turnos porque de lo contrario no nos íbamos a entender.

En ese momento inició la preparación del proyecto de lengua, el cual de acuerdo con Camps (2003) se formula como “una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa (...) al mismo tiempo se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos (...) pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben” (p. 38).

Animados decidimos, entre los estudiantes y yo, las características que debería tener su producción: el número de integrantes que tendría la familia inventada y cuántas oraciones habría que producir entre todo el equipo, de manera que todos pudieran participar en la presentación. La idea de los estudiantes era tratar de transformarse en personajes extraños, por lo que comenzaron a exponer sus ideas de cómo querían vestirse y maquillarse. Espontáneamente un alumno propuso –¿Y si nos deja hacer una breve narración o explicación de cada personaje, antes de exponer las relaciones que hay entre un personaje y el otro?– A lo que otro comentó –¡Sí, por favor! Queremos inventar ahora nuestra historia.–

Mientras proponían, brincó a mi mente lo que días anteriores había leído acerca de la pedagogía por proyectos, se estaba destrozando “el modelo de la escuela tradicional” como menciona Jolibert (1999, como se citó en por García-Vera, 2008, p. 83), los estudiantes estaban participando en la planificación y ejecución, deje de imponer lo que decía el libro y le di paso a sus ideas. Asimismo, mi idea era guiarlos a que formaran parte de la evaluación de su presentación.

Ahora los estudiantes me estaban proponiendo hacer exposiciones orales al resto del grupo, cuando antes buscaban excusas para no participar en ellas, como

el ir al baño o se escondían al llegar el momento de exponer ante el grupo su producto final. Sin duda, se me estaba presentando una gran oportunidad de seguir con el reto de mejorar la oralidad en inglés aparte que tendría más relevancia, pues de ellos había surgido la propuesta. Sin pensarlo más, acepté, lo que estaba sucediendo era a lo que llama Watzlawick (1992 como se citó en Sañudo, 1997) un cambio, es decir una “incorporación espontánea de una estrategia docente, sin ser planificada, que produce mayor apropiación de contenidos por parte de los alumnos” (p. 4).

Les di la oportunidad de que eligieran con quién querían trabajar, pidiéndoles que tomaran en cuenta a quienes no habían asistido a clases dicho día, ya que en la escuela donde trabajo, diariamente con excepción de época de exámenes, existe una alta tasa de ausentismo. El grupo se dividió en cinco equipos, mientras ellos comenzaban a ponerse de acuerdo sobre los integrantes de la familia, quién representaría cierto personaje y qué necesitaban, fui monitoreando cómo cada equipo iba trabajando y revisando que no hubiera dudas.

Al llegar a casa, me dediqué a planear las actividades a realizar e inicié a pensar en qué factores les había llevado, a sentir la suficiente libertad para querer proponer una presentación actuada, en lugar de dibujarla en cartulina. Me di cuenta que finalmente había logrado obtener la confianza necesaria de los estudiantes para exponer sus ideas y existía la motivación, que alguna vez a mí me había llevado a sobrepasar mis temores. Pero ¿cómo es que se había logrado esta seguridad? Días antes habíamos leído un texto de Kalman (2004) en donde nos habla de la importancia del habla en el salón de clases, el cual contiene preguntas como: “¿Cuáles son las oportunidades para hablar en clase? ¿Cuándo se habla en la clase? ¿Quién habla? ¿Con quién?” (p. 5).

En mi caso, desde que comencé a conocer el poder que tiene la palabra de los niños, gracias al posgrado, inicié dándoles la oportunidad de libre expresión, propiciando comunicación alumno-maestro y también alumno-alumno. Cuando llegaban a acercarse, les brindaba el apoyo e interés a sus necesidades, logrando

así, que ellos tuvieran la seguridad suficiente para expresarme sus ideas sin miedo a ser rechazados.

Dicho sentir viene desde el núcleo familiar, debido a que pocas veces en casa, los niños comentan que pueden expresar su opinión o sentimientos a sus padres o familia; es decir, no tienen una comunicación efectiva con sus padres. En cambio en la escuela, al tener la libertad de opinar y expresar, me ayudó a poder irme guiando en buscar las herramientas para apoyarlos y lograr conocer qué requería para cada uno. Pero ahora que reconozco el valor de escucharlos y dejar que sean los creadores de sus saberes, se me hizo oportuna la idea para atacar su temor de expresarse en otro idioma frente al grupo.

Al siguiente día, durante la preparación de su escrito, mientras monitoreaba la manera que individualmente cada estudiante redactaba su texto, me percaté que cuando surgían dudas de vocabulario u orden de palabras, utilizaban el diccionario bilingüe y se acercaban a pedir ayuda con sus compañeros o conmigo. Es decir, se mostró la comunicación entre alumnos y profesora, nos funcionamos como receptores intermedios de los productos escritos (Camps, 2003).

Me sentí satisfecha al ver la manera en que recurrían al diccionario para aclarar sus dudas o corroborar si estaban bien. Es decir, había un acercamiento a esta herramienta importante para el inglés; ya surgía de ellos el buscar por su cuenta. Por otra parte comenzaron a mostrar más empatía uno con otro, en caso de tener dudas se ayudaban entre integrantes del mismo o distinto equipo a aclarárselas; en definitiva se vio cómo poco a poco iban adquiriendo cierta autonomía de investigar y ya no depender totalmente de mí para lograr sus objetivos, en este caso expresarse por escrito en inglés.

Posteriormente fueron redactando varios borradores de las oraciones (ver el primer borrador en Apéndice B) para explicar la relación familiar que habría entre ellos al presentar su árbol genealógico, de esa manera iban formulando un guión para saber qué dirían. Fue así como los educandos iban construyendo su aprendizaje durante el proceso de la creación escrita, tratando de solucionar los conflictos de elaborar un texto por ellos, pasando por varios borradores y

autocorrecciones, pues “son las dificultades que fueron surgiendo, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual, lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos” (Camps, 2003, p. 36), hasta tener la seguridad de entregarlo y yo lo pudiera revisar, para después iniciar con los ensayos de sus presentaciones.

2.3. “Ensayar nos sirvió para preparar mejor nuestra exposición”, Mejorando la confianza y seguridad en la oralidad inglesa

Al trabajar colaborativamente, los alumnos fortalecen su convivencia y promueve el aprendizaje entre pares, ya que surgen nuevas ideas así como soluciones para los problemas que vayan surgiendo durante el proceso que nos comenta Camps (2003), es por esto que opté por realizar dos ensayos de la mini obra que presentarían.

El primer ensayo lo realizaron entre ellos con sus equipos, se alternaban para hablar e iban ajustando en qué orden debían hablar. Mientras practicaban sus diálogos, yo los apoyaba con la pronunciación de las palabras que se les dificultaban. Camps (2003) nos habla de la importancia de esto al decir que:

la representación de la tarea y de los aprendizajes que requiere no es estática y va evolucionando a lo largo del proceso. Esta primera representación podría considerarse como el primer epítome general que habrá que ir especificando en los epítomes subordinados que concretarán los contenidos procedimentales y conceptuales implicados (p. 40).

El segundo ensayo fue frente a grupo (ver fotos en Apéndice C), cada equipo pasó a exponer y los compañeros les hacían sugerencias para mejorar su presentación, algunos de los comentarios fueron que subieran su tono de su voz, no se escondieran detrás del cuaderno, ser más expresivos, abrieran más la boca al hablar porque no se entendía, no cruzaran la pierna, no miraran el techo, dejaran de bailar o de tocarse el cabello.

En mi caso, la retroalimentación fue dirigida hacia la pronunciación en modo de sugerencia, para que no lo sintieran ofensivo, como me llegaba a suceder a mi cuando tenía su edad; así como tranquilizar a los que notaba ansiosos, puesto que sintiéndose nerviosos, no lograrían concentrarse y continuarían equivocándose. Esta actividad hizo su ensayo más enriquecedor, pues al recibir comentarios de sus compañeros lleva a que auto reflexionen si las sugerencias que les están dando a los de enfrente, también les pueden ayudar en su presentación. Por otra parte, dijeron no haberse sentido ofendidos por los comentarios, al contrario les estaban ayudando a mejorar; lograron, al mismo tiempo, ejercitar la oralidad tanto en español al dar sus sugerencias, como en inglés al exponer.

Los equipos fueron tomando en cuenta las observaciones que recibían por parte de sus compañeros, de manera que pudieron reestructurar el orden de presentación de cada miembro de la familia y mejorar su exposición en aspectos como: maquillaje, disfraz y usar la creatividad para cambiar el tono de voz para obtener un resultado satisfactorio. Al concluir, con apoyo de los estudiantes y con base en las observaciones proporcionadas, se realizó una lista de puntos a cubrir para la presentación, los cuales también se tomarían en cuenta para la co-evaluación. Entre esos puntos se encontraba dominación del tema, fluidez, modulación y tono de voz, indumentaria, seguridad en la exposición, trabajo colaborativo y asistencia durante el proceso del proyecto.

Finalmente llegó el día de su presentación. Honestamente no sabía que esperar, pues como ya lo había mencionado, comúnmente faltan alumnos, por lo que existía la posibilidad de que los equipos estuvieran incompletos y si eso sucedía, se complicaría la presentación, debido a que al escribir las oraciones, cada integrante iba vinculado con otro, por lo tanto no tendrían coherencia sus guiones y habría que modificar de último momento el orden de los personajes. No obstante, para mi sorpresa, afortunadamente, sólo faltó un alumno que tenía reposo, por estar enfermo. Esto me reveló el compromiso que sentían hacia sus compañeros de equipo y el trabajo realizado en las clases anteriores, pues en ningún trabajo anterior

había tenido dicha asistencia; creo que les había gustado esta nueva forma de trabajar.

Ese día cuando arribé al salón los noté tensos, sus gestos eran de angustia debido a la incertidumbre de su presentación, generando un pánico escénico, por lo que sugerí hacer ejercicios de respiración, para que después comenzaran a maquillarse entre ellos (ver dicha actividad en Apéndice D), mientras llegaba la hora de bajar al comedor, ya que mi hora de clase se dividía por dicha actividad escolar. En ese lapso de tiempo que se prepararon y bajaron a comer, por estar enfocados en otra cosa, se lograron relajar y no estar tensos cuando ingresaron al aula nuevamente, pues se veían más seguros.

Al regresar de comer, cada quién volvió a su lugar, pues comenzaríamos con las presentaciones. Los turnos de participación fueron elegidos por medio de un sorteo, un representante por equipo pasó a tomar un papel en el que se especificaba el turno. Cada familia presentó sus diálogos, sorprendentemente lo dijeron sin apoyo del cuaderno pues se los habían aprendido. Me sentí orgullosa de ver la responsabilidad que mostraron al realizar la actividad. De ellos surgió la idea de aprenderse los diálogos. Fue una grata sorpresa ver la manera en que se esmeraron para cumplir con el material de caracterización y el compromiso en su asistencia para la exposición.

Las presentaciones fueron diversas, variaban de acuerdo a su nivel de inglés, los alumnos que cuentan con un nivel elevado del idioma, se notó en sus exposiciones, pues ocupaban oraciones más descriptivas al hablar de su personaje, comparado con los que tienen un nivel básico. Entre cada participación observé el interés (ver foto en Apéndice E) y asombro de sus compañeros mostrando respeto y admirando el trabajo de cada uno de ellos al aplaudir tras terminar cada exhibición.

El que ellos fueran los creadores de sus propias historias y diálogos, hizo que se comprometieran más, comparado con los productos finales anteriores, logrando que la actividad se tornara en un proyecto ameno, tanto para ellos como para mí. Ya que un proyecto, según Kilpatrick (como se citó en Camps, 2003), es “un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un

problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo”.(p. 34) En este caso fue para una producción oral, la presentación de un árbol genealógico.

Al finalizar todas las muestras, les pregunté cómo se habían sentido, qué diferencias notaron entre la primera vez que lo expusieron comparado con la segunda. Varios alzaron la mano, un estudiante dijo –El que nos haya dejado practicar y volver a ensayarlo nos sirvió para preparar mejor nuestra exposición, nos dio más confianza y seguridad–. Otro niño que raramente habla contestó, –La primera vez, sentí mucho miedo y ahora ya no– mientras que uno de los que suele ausentarse por muchos días comentó –Pensé que no iba a poder pero ya vi que si puedo–. A lo que otra niña expresó –Sí, como ya sabíamos nuestros errores, fue más fácil porque esta vez sabíamos lo que se esperaba de nosotros–. Luego otro alumno agregó, –Corregimos nuestras fallas–.

Al escuchar dichas reflexiones, me demostró que todas las actividades planeadas en este proyecto, mayormente los ensayos, les ayudaron a ir eliminando el miedo de hablar en otro idioma al frente de su grupo. De la misma forma, el recibir sugerencias por parte de sus compañeros, y aprender de los errores cometidos en el segundo ensayo, los apoyó en mejorar su exposición.

Para concluir nuestra clase de exposiciones, les agradecí su apoyo, esfuerzo y motivación. Me pidieron que si podíamos tomarnos una foto para recordar ese día y aprovechando que llevaba la cámara, acepté.

Durante las presentaciones fuimos calificando, tanto los estudiantes como yo de manera que lograran vincular los personajes que presentaban sus compañeros. Con lo que respecta a la fluidez y pronunciación, varió pues hay alumnos con nivel básico de inglés y otros con nivel alto, por lo que se fue evaluando de acuerdo a las cualidades de cada uno de ellos. Valoré la participación de manera individual y grupal en cada uno de los equipos, durante todo el desarrollo del proyecto, tomando en cuenta su asistencia y colaboración durante las clases (ver formato de evaluación en Apéndice F). De esta manera la evaluación estuvo involucrada durante el proceso de aprendizaje, “es decir una evaluación formativa (...) el proceso interactivo que se da en el curso de la producción-aprendizaje tiene una función

reguladora, tanto en el proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elemento que contribuyen al todo” (Camps, 2003, p. 43).

A pesar de que no todos lograron vencer el miedo por completo, pues hubo varios que aún en la exposición volvieron a ponerse nerviosos, es un proceso que al término del ciclo escolar lograron mejorar, mostrando mayor seguridad en ellos de expresarse tanto en inglés, como en español. Por esto, para mí es importante continuar empoderando a los alumnos por medio de retos que vayan subiendo su nivel de dificultad y considerar sus sugerencias de trabajo. Ya que el hecho de ser escuchados y considerados parte de la organización del trabajo, les despertó el interés y creatividad. De modo que se motivaron a querer ser partícipes en cada paso a seguir para lograr su presentación.

Esta intervención fue el inicio de muchas producciones más, entre ellas un producto final que aunque el programa sugería hacer un reporte escrito acerca de animales en extinción, ellos decidieron trabajarlo con una exposición, así que pensando en las técnicas Freinet²⁰ vistas en los primeros trimestres del posgrado, les propuse trabajar el tema bajo el formato de Conferencia infantil²¹, el cual ya conocían del ciclo anterior, pues su maestra de grupo era pasante de esta misma maestría; únicamente que ahora el reto era ponerlo en práctica en inglés, para poder seguir fomentando su oralidad.

Sugerí este método ya que les ayudaría a fortalecer varias habilidades, entre ellas: alcanzar seguridad en sí mismos, despertar su interés en buscar información, aprender a expresarse en público, desarrollar la síntesis de información, utilizar el lenguaje oral y reforzar la coherencia al exponer ideas (Rodríguez, 2001).

Debido a que una conferencia, no implica únicamente desarrollar la expresión oral, sino también leer, escribir, buscar y seleccionar información (Rodríguez, 2001), los alumnos se dieron a la tarea de buscar animales que estuvieran en peligro de

²⁰ Métodos del aula que “ponen a niños y maestros en situación de trabajar con sentido propio y vivencial los contenidos propiamente escolares y los valiosos temas que surgen de la cotidianidad misma” (Sánchez, 1996, como se citó en Movimiento Mexicano para la escuela Moderna, 2015, p.20)

²¹ Técnica Freinet que consiste en elegir e indagar un tema por parte de los niños y niñas, el cual se expone al resto del grupo. (Rodríguez, 2001)

extinción para posteriormente investigar acerca de éstos. Después en plenaria, entre todo el grupo hicieron una lista de puntos importantes que debían de tratar en la exposición. El siguiente día, algunos estudiantes llevaron la información solicitada, mientras que a otros se les apoyó con libros informativos en inglés que llegaron dos años atrás, a la escuela. Se sentaron en equipos, sacaron ideas principales según los puntos a tratar y cuando había dudas del vocabulario se acercaban a preguntar o buscaban en su diccionario bilingüe.

En la sesión sucesiva comenzaron a relatar sus oraciones, utilizando de modelo un texto de osos pandas que habíamos leído anteriormente, mientras yo monitoreaba y apoyaba a los alumnos que lo requerían. A pesar de que no todos cumplieron con la tarea de llevar material, entre ellos compartieron cartulinas que les habían sobrado y prestaban plumones, para escribir sus láminas, mostrando así el trabajo colaborativo y buena convivencia entre ellos.

En tanto, de repente, un grupo se acercó a preguntarme si podrían hacer alguna actividad complementaria, como lo habían hecho previamente, llevando plumas, pelotas de unicel y pinturas para hacer pequeños premios para quienes contestaran y participaran. Conociendo la gran creatividad que tienen, me imaginé que les gustaría la idea, sin embargo lo pusimos a votación para que todos tuvieran voz y voto, de manera que no fuera algo impuesto y la mayoría aceptó. Mientras unos integrantes del equipo escribían la información en cartulinas, otros se dedicaron a elaborar plumas en forma de osos polares, un juego de “ponle la cola al Manatí” y las preguntas para la etapa de interrogaciones por parte de los conferencistas, la cual sirve para recuperar la información principal de tema expuesto (Rodríguez, 2001).

Terminó la clase, se cruzó el fin de semana y el miércoles comenzamos con las conferencias, pidiendo antes que pusieran atención y se mostrara respeto al trabajo de cada equipo. Pasaron tres equipos y el día consecutivo otros dos equipos, tras cada exposición y actividad complementaria, mayormente se felicitaban por el trabajo hecho y en algunos casos sugerían mejoras para las próximas veces, como lo era el subir el tono de voz.

Fue grato notar que gradualmente iban convirtiéndose en un grupo sano, donde predominaba la solidaridad y la cooperación para apoyarse cuando era necesario. Existía la aceptación a las distintas formas de pensar, trabajar; aumentó la seguridad y confianza para pedir ayuda cuando no entendían algo. Pero mayormente desarrollaron la sensibilización a las necesidades y posibilidades de cada uno, de manera que cuando aparecía un conflicto, ya no gritaban todos a la vez o yo imponía una solución, sino que se escuchaba la opinión de cada uno. Después se tomaban decisiones con base en lo propuesto, las cuales se ponían a votación, llegando a acuerdos, como lo describe Barreiro (1992, como se citó en Froufe 1998). Es decir, los estudiantes eran los protagonistas para solucionar, organizar y participar en cada actividad desarrollada en el aula.

Al ver las producciones que ellos sugerían y el avance que mostraban en querer utilizar una segunda lengua, ya no sólo de manera oral sino también escrita, en lugar de cortarles las alas, volviendo a imponer productos que marca el programa; me motivó a querer ir más allá con ellos. Debía empujarlos a emprender su vuelo, hacia un mundo nuevo que ellos mismos iban descubriendo al despertar su interés por querer saber más; llevándolos a indagar en videos y páginas de internet, pidiéndome sugerencias de películas o documentales acerca del tema e incluso solicitando llevarse a casa los libros informativos para verlos con calma. Sin darme cuenta, arribamos al momento de llevarlos a desarrollar su habilidad de leer y escribir en la lengua extranjera.

Capítulo 3 *This is not...* La oralidad nos llevó a leer y escribir

Aunque inicialmente pensé que mis intervenciones iban encaminadas hacia la oralidad, el hambre de mis alumnos por querer aprender más y sus sugerencias para trabajar enfocándose en sus intereses, me llevaron a percatarme que era momento de fomentar la lectura y escritura en la lengua extranjera. Principalmente pensando en que la oralidad es el comienzo hacia la lectura y escritura (Ong, 1982), y en este caso ya se había desarrollado dicha habilidad, por lo que podríamos pasar al siguiente nivel: leer y escribir en inglés.

El hecho de fomentar la escritura y lectura en una segunda lengua no sería sencillo, ya que para hacer producciones escritas debe haber un repertorio de palabras para poder plasmar y transmitir en un código escrito sus ideas, y no estaba segura qué tanto podrían los alumnos escribir, pues a pesar de tener un amplio vocabulario adquirido con ayuda de la lectura, animarse a estructurar oraciones en otro idioma no es sencillo.

Existen diferencias entre el inglés y el español al escribir, por ejemplo los adjetivos y sustantivos van en distinto orden, el uso de artículos (el, la, los, las) no existen en la segunda lengua; lo cual confunde aun más, cuando los estudiantes quieren traducir literalmente de un idioma a otro; y si a eso aunamos los tiempos cortos y que, únicamente, cada grupo tienen tres horas a la semana de clases, estaba claro que habría mucho trabajo que hacer, no obstante, era un nuevo reto que tanto los estudiantes como yo nos quisimos establecer.

Anteriormente, cuando iniciaba a dar clases, mi metodología era apegada exclusivamente al plan y programas de estudios 2011, el cual se basa en desarrollar la comunicación a partir de competencias lingüísticas empleando prácticas sociales. En mi caso, por ser docente de inglés, utilicé las prácticas sociales, del ciclo 2 y 3, que se manejan en los tres ambientes sociales de aprendizaje con un enfoque en competencias específicas (ver tablas de distribución de prácticas sociales del

lenguaje en Apéndice G), como lo marca el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. (SEP, 2011).

Al elaborar mis planeaciones solía seguir al pie de la letra las sugerencias de actividades de los libros de texto, sentía que el tiempo era escaso para abarcar más actividades. Debido a esto, decidí no involucrarme en los problemas de conducta, emocionales y de aprendizaje de los estudiantes. Mi idea era alejarme de problemas con padres de familia y en la Dirección, ya que cuando comencé a impartir clases, prontamente llegaban a oídos de la directora, quejas de papás y compañeras por mi falta de control de grupo. Por este motivo, durante clase comencé a limitarme en impartir los contenidos marcados en el programa y no prestarme a escuchar a mis alumnos, aunque había algunos quienes a la hora del recreo se acercaban a mí para contarme algún problema o preocupación.

Sin embargo, al estar cursando la Maestría en Educación Básica redescubrí que las cosas no debían ser así. Las lecturas y forma de trabajo que se nos fueron presentando iban de la mano con la formación académica que experimenté durante mis primeros años de vida. Así, caí en cuenta que los alumnos, sus necesidades e intereses, la profesora de grupo y la profesora especialista, en este caso yo, se complementan entre sí, es decir como un engrane; para que funcione, debe haber un ambiente armónico entre todos los factores que integran el aula; de manera que los niños saben que deben escuchar y respetar las opiniones, para ellos recibir lo mismo de regreso (Jolibert, s/f).

En cambio, ahora, resuelvo los problemas con los alumnos y he vuelto a enfocarme en cubrir sus necesidades e intereses. Aunque he de confesar, inicialmente el miedo y poco control de grupo, del que tanto se quejaban las docentes, eran elementos que me detenían para trabajar de esta forma. Sin embargo, me animé por una segunda oportunidad, aparte que ahora contaba con nuevas herramientas, como las técnicas Freinet y nuevas metodologías de trabajo, las cuales podrían apoyarme para obtener mayor atención y eliminar los problemas de convivencia.

Para trabajar los contenidos, actualmente primero pregunto qué quieren aprender y voy adaptando los contenidos del programa de inglés a sus propuestas. Al hacer lo anterior, confirmo que los estudiantes son pieza fundamental para elegir cómo se llevarán a cabo las actividades, dando como resultado grandiosas sorpresas, como crear una exposición de pinturas basadas en sentimientos y gustos, con apoyo de los libros *El Juego de las formas* y *Las pinturas de Willie* de Anthony Brown. Ambos hablan de dibujar, y el segundo está dedicado a pinturas famosas, nos cuenta como cada una cuenta alguna historia, lo cual fue un gran hincapié para que por medio del arte, ellos expresaran alguna de sus historias.

3.1 *This is not*²²... De oralidad, se transformó en escritura

Al tomar en cuenta lo aprendido en el posgrado, decidí ir fomentando en mis alumnos su libre expresión al escucharlos y dejarlos externar sus emociones, no sólo oralmente, sino también por escrito.

Una de primeras formas en que comencé a fomentar la escritura en inglés fue para resolver problemas. Al trabajar en una comunidad que vive rodeada de violencia en las calles y hogar, reflejándose en la falta de convivencia sana en las aulas, decidí implementar la técnica Freinet de la Asamblea Escolar con el grupo conocido como “el problemático” de la escuela, puesto que constantemente había alumnos de ese salón en la Dirección debido a peleas físicas o comportamiento inapropiado con docentes y compañeros de otros salones. La Asamblea embonó con la práctica social que se trabajaría ese mes: escribir mensajes cortos en un ambiente familiar y comunitario (SEP, 2011). Sobre dicha técnica, Sánchez (2014) dice que consta de:

Una reunión periódica que se realiza con la finalidad de presentar, comentar, analizar y resolver conflictos cotidianos, reconocer el esfuerzo y acciones de los compañeros y organizar el trabajo del grupo. (...) es un espacio formativo donde los niños aprenden a expresar sus ideas y escuchar a los demás, a

²² Esto no es... (Traducción del inglés)

defender sus puntos de vista y a argumentar, a respetar a los otros y aceptar sus errores (p. 21).

Inicialmente al ser un grupo que participaba de manera desordenada y estaban acostumbrados a constantes regaños, les sorprendió que ellos tendrían voz en esta actividad. Les expliqué cómo escribiríamos los mensajes y que las aportaciones serían con la finalidad de mejorar el comportamiento y convivencia del grupo. Poco a poco, fueron escribiendo sus mensajes en inglés. De los noventa minutos que les daba de clase, dos veces a la semana, treinta minutos, antes de terminar la sesión, los dedicamos a revisar vocabulario para que estuvieran en inglés sus críticas, sugerencias y felicitaciones.

Debido a que se requiere de una reunión periódica en la cual se revisan todos los mensajes y escriben los acuerdos a los que se compromete el grupo para solucionar las críticas y sugerencias, acordamos que las asambleas se harían cada tres semanas en viernes. Al iniciar la clase, movíamos las mesas y nos sentábamos en círculo, se elegía un presidente que guiara la asamblea y diera los turnos para hablar, así como un secretario, quien escribía los acuerdos y compromisos acordados tras solucionar cada crítica o sugerencia. Posteriormente, cada persona iba leyendo sus mensajes y en caso de ser necesario, se buscaban soluciones para corregir los puntos presentados, como el que un compañero fuera agresivo o tomara las cosas de alguien más sin permiso.

De manera que así lo hicimos por varios meses y en cada una de éstas los estudiantes se mostraban participativos en querer ser presidentes o secretarios de acta de acuerdos, hasta que por problemas de salud la maestra frente a grupo dejó de asistir, hubo ausentismo y afectó en que no hubiera un seguimiento de la asamblea, puesto que los niños a felicitar o criticar no asistían.

Durante la realización de esta estrategia, los alumnos participaron de manera adecuada y se mostraron muy entusiasmados de ser ellos los protagonistas. Aunque hubo que trabajar mucho en la espera de turnos para hablar, este ejercicio les sirvió para mejorar su oralidad en español, así como aprender a escribir mensajes cortos en inglés. Los alumnos pasaron de comunicarse oralmente en

español a hacerlo también de manera escrita en inglés, para poder producir mensajes cortos.

Otro de los trabajos con los que comenzamos a ensayar la escritura fue cuando, pensando en actividades que podría usar como intervención, fui a ver cuáles libros teníamos en la biblioteca escolar y cuáles podría utilizar para fomentar nuevas formas de trabajo en inglés y crear un mayor impacto, sobre todo continuar animándolos a escribir en una segunda lengua. Entre todos los libros que encontré, hubo uno que me llamó mucho la atención y pensé que sería sencillo para varios grupos entenderlo al traducirlo al inglés. El libro álbum²³ que lleva el título de *Esto no es*, de Alejandro Magallanes, tiene textos breves y juega mucho con la imaginación.

Aprovechando que tenía una hora libre, rápidamente saqué una hoja y comencé a traducir el texto en inglés. Esta vez mi propósito era que los estudiantes se enfocaran más en las imágenes y lo relacionaran con lo que iban escuchando, así que no hubo una traducción directa en el libro. Mi idea era que ellos vieran la imagen, mientras yo leía de mi hoja, las frases en inglés.

Por lo que retomando lo importante que es preparar nuestra lectura en voz alta (Padovani, 1999) para no cometer errores al momento de estar leyendo y que corte con el ritmo de ésta; la siguiente semana, ya que había practicado la lectura, llegué al salón, movimos bancas para poder estar cómodos y nos sentamos sobre unos tapetes de foami; elegí una voluntaria que me auxiliara a detener el libro e ir dándole vuelta a la página.

Primero les mostré la portada, en la cual se expone el acercamiento a un objeto de color rojo, difícil de identificar, por lo que nadie supo que contestar al preguntarles qué era la imagen. Comencé a leer el título en inglés, mientras ellos lo veían en español, mi voluntaria le dio vuelta a la página y al decir la primera línea – *This is not a screw*²⁴– se me quedaron viendo como si estuviera loca, pues en la

²³ Los cuales son libros donde texto e imagen se complementan “no son redundantes, sino que se reparten la información y colaboran entre sí para establecer el significado” (Colomer, 2002, p.7).

²⁴ “Esto no es un tornillo” (Traducción del inglés).

imagen hay un tornillo. Dimos vuelta a la página, y leí *–It is a butterfly²⁵–*, sus caras cambiaron, entendieron por qué les dije que no era un tornillo, sino una mariposa, ya que en las imágenes se aprecia que al tornillo le dibujaron unas alas y la carita, de manera que se había transformado en una mariposa.



Figura 1. Ilustración del tornillo antes y después de la

transformación a mariposa

El siguiente objeto era una liga, leí nuevamente la frase en inglés pero como que todavía no entendían la estructura del libro, por lo que me comenzaron a decir *–It is a gomita–*, otro contestó *–No, it’s a resorte–*, hasta que una tímida voz dijo *– Es una oruga–* Le pedí que lo repitiera más fuerte y la felicité por imaginarse que podríamos dibujarle una cabeza y los pies. Continuamos con la misma dinámica, yo leía la oración y ellos compartían en qué animal u otra cosa podríamos tornar diversos objetos como un peine a un perro salchicha o una piedra a un marciano.

Terminamos de leer el libro y les escribí tres frases en el pizarrón: *This is not a stone. It is an UFO. These are not scissors. It is a mosquito. This is not a comb. It is a moustache²⁶*. Los invité a que me dijeran cuáles oraciones estaban en plural y cuáles eran en singular, así como que identificaran cuándo se iba a ocupar el artículo indefinido *a/an²⁷* dependiendo de que las palabras inicien con vocal o consonante. Debido a que están en constante contacto con textos en inglés por las competencias específicas y prácticas sociales que se manejan en los ambientes

²⁵ “Es una mariposa” (Traducción del inglés).

²⁶ “Esto no es una piedra. Es un marciano. Estas no son tijeras. Es un mosquito. Esto no es un peine. Es un bigote” (Traducción del inglés).

²⁷ “Un/un” (Traducción del inglés).

lúdicos y literarios del programa de inglés y esto era un tema ya visto en ciclos escolares anteriores, recordaron la diferencia rápido.

Como actividad complementaria y basándonos en el juego de imágenes que tiene el libro, les solicité que ahora ellos tendrían que ejercitar su creatividad y crear cosas nuevas con objetos sencillos como útiles escolares, aunque hubo algunos que se basaron en frutas, objetos del hogar o figuras geométricas. Se sentaron en parejas y a cada una le proporcioné un *picture dictionary*²⁸ para buscar palabras que no supieran en inglés, sacaron su cuaderno y comenzaron a escribir sus oraciones. Mientras tanto, yo iba monitoreando su trabajo, varios no sabían qué hacer, se quejaban de no tener imaginación.

Hubo un alumno que se excusó diciéndome –*Teacher*, entiéndanos, ya casi son vacaciones y nuestros cerebros están cansados-. Me reí y comencé a darles ideas de que podrían crear. Ese pequeño empuje fue suficiente para que a los diez minutos que volví a pasar, ya llevaran una lista de cinco objetos.

Se repartieron hojas de colores, en las cuales pasaron en limpio sus dibujos y las oraciones en inglés. Al concluir todos con sus oraciones y dibujos, cosí las hojas y les mostré cómo habían quedado sus libros. Les agradaron tanto, que me los pidieron prestados para poder leerlos entre ellos. Fue muy grato ver cómo hasta imitaron la manera en que yo les había leído el libro de Alejandro Magallanes, para poder contárselos entre ellos. Smith (1986) nos dice que esto sucede como un comportamiento para evitar errores y la mayoría de la gente lo hace cuando se sienten identificados con la otra persona. Al parecer les agradó mi forma de leerles, que al sentirse parte de la clase en un ambiente de compañerismo y semejantes, decidieron repetir la entonación.

El libro elaborado por ellos, fue un despertar hacia la creatividad y de las primeras maravillas que elaboraron, iniciándose así como autores de sus primeros textos en una segunda lengua. Asimismo, cumplió con los propósitos educativos

²⁸ *Picture dictionary*: es un diccionario con imágenes, en donde no hay una traducción literal en español, sino que se explica el término por medio de una ilustración.

estipulados en el plan y programa acerca de la expresión escrita que “implica producir textos breves y sencillos relativos a (...) necesidades inmediatas y descripciones simples, a partir de un repertorio de palabras conocidas.” (SEP, 2011, p. 25).

3.2 “Queremos convivir más tiempo” Una necesidad que se tradujo en proyecto bilingüe

Gradualmente los grupos se fueron notando más seguros al escribir, aunque yo seguía muy apegada a trabajar textos muy básicos, por el temor a que se bloquearan si les pedía cosas más complejas, especialmente porque este tipo de trabajo lo realicé con alumnos de sexto que no les gusta leer ni escribir, quieren las cosas rápidas y sencillas.

Desde el tercer trimestre del posgrado, comenzamos a ver el trabajo por proyectos. Al revisar textos acerca de pedagogía por proyectos, la cual se trabaja con base en las necesidades que surgen por parte de los niños en la vida cotidiana o de la escuela, me llamó mucho la atención esta forma de trabajo, la cual podría aprovechar para seguir fomentando la lectura y escritura en inglés.

La pedagogía por proyectos se inicia cuestionando a los alumnos acerca de qué les gustaría aprender, para posteriormente pasar a la definición y planificación del proyecto por medio de un “contrato colectivo”, el cual en pedagogía por proyecto “precisa la organización de las tareas, de las responsabilidades y del tiempo” (Jolibert, s/f, p. 38). Posteriormente sigue la realización de las actividades acordadas en el plan de trabajo y al culminarlo se comparte con el resto de la sociedad. Ya socializado el proyecto, se hace una evaluación de las fortalezas y áreas de oportunidad para lograr una retroalimentación y reflexión.

Ahora mi propósito había cambiado, ya no iban únicamente a hablar, sino que mi objetivo era fomentarles la lectura y escritura de una manera amena, proporcionándoles una situación que fuera de su interés y le vieran un uso en su vida cotidiana. De manera que se sintieran parte de un “club de los alfabetizados”

el cual es una comunidad de usuarios de lengua escrita en la que los niños aprenden a leer y escribir, por medio de la socialización y bajo un propósito propio en común con sus actividades diarias (Smith, 1986).

Puesto que a los grupos de sexto grado, les quedaba poco tiempo en la primaria y aprovechando la confianza que me tenían, los estudiantes casi todos los días expresaban su disgusto por las clases y lo aburrido que les parecía la escuela. Debido a esto, concluí que algo había que hacer para cambiarles su perspectiva, ya que comenzaban a perder la motivación para aprender y dejaron de comprender la razón para continuar estudiando. Incluso un grupo de niños expresaron que al terminar la secundaria ya no les gustaría seguir con su preparación académica, lo cual me preocupó, pues pareciera que lejos de motivarlos a superarse y prepararse académicamente, a esta generación le habíamos cortado las alas.

Tras escuchar dichos comentarios y percatarme de la situación, caí en cuenta que una pedagogía por proyectos sería útil, ya que de esta manera, al iniciar el trabajo basándonos en las necesidades de los estudiantes, las actividades propuestas tendrían mayor sentido, aprenderían a trabajar colaborativamente y ser parte de la organización del trabajo escolar, pero principalmente a que tomaran decisiones, acuerdos, asumieran la responsabilidad, vivenciaran y evaluaran su desempeño (Jolibert, s/f).

Con esto en mente y como sugiere Jolibert (s/f), para iniciar con la metodología de Pedagogía por proyectos comencé creando condiciones facilitadoras del aprendizaje convirtiendo el aula en “una sala de clases como lugar de comunicación efectiva entre los niños, y entre ellos y el docente” (p. 22). Debido a que no tengo un salón propio, el cambio de mesas sólo se haría durante la clase de inglés. Se propusieron diferentes formas para acomodar el aula, pero debido al tamaño de las bancas no cabrían todas, de manera que tratamos de hacer un caracol; de esta forma podrían verse todos, y muy pocos quedarían dándose la espalda.

El siguiente paso fue preguntar qué querían hacer. Sentí cierta incertidumbre por las respuestas, que tal si pedían no tener más clases de inglés o que eligieran

trabajar un tema el cual no pudiera desarrollar. Olvidé temores, malas experiencias y lancé la pregunta generadora, de acuerdo a Jolibert (s/f), a los tres grupos de sexto: “¿Qué les gustaría hacer este mes?”.

Al primer grupo que cuestioné, sugirieron: Tiempo libre, jugar futbol, dejarlos usar su celular y bailar *Scooby doo Papa*²⁹. Anoté sus sugerencias en el pizarrón y antes de elegir a cuál le daríamos seguimiento, aclaré que debían pensar en qué aprenderían, cuáles actividades serían necesarias para llevar a cabo el producto final, debían tener una justificación y ellos serían los responsables de cada acuerdo. Yo sólo fungiría como facilitadora de aprendizajes y les ayudaría cuando hubiera dudas. Después de escuchar esto, se desataron muchos comentarios, todos hablaron al mismo tiempo y no logré entender nada, hasta que alcé la mano y comenzaron a guardar silencio.

Al lograr su atención les expliqué que no podríamos utilizar el celular debido a que no está permitido por el reglamento escolar. Inmediatamente, Ernesto³⁰ dijo – Entonces para qué nos pregunta, elija usted–. Les comenté que debía haber cierto aprendizaje dentro de la actividad, por eso les pedía que pensarán muy bien qué haríamos, a lo que Francisco dijo –Es su trabajo justificar lo que queremos hacer, si no mejor ya no hacemos nada y trabajamos como usted quiera–. Sentí como si estuviera frente a un horno, la sangre comenzó a subirse a mi cabeza y creí que en cualquier momento explotaría, aun así respiré profundamente y les sugerí varias cosas. Sin embargo, los diversos problemas que tuve con su docente frente a grupo de dos ciclos escolares anteriores, por no estar de acuerdo con mi forma de trabajo, llevaron a que los alumnos de ese salón fueran un reflejo de la postura y actitud con la que me recibía su profesora.

Su forma de trabajar estaba marcada por guardar silencio, copiar, escribir resúmenes y dictados, por lo que al llegar yo con una nueva forma de trabajo en el que debían reflexionar y ser los organizadores ellos, rompía con su esquema de aprendizaje, el cual, según ellos, debía lograr las cosas rápido y fácilmente.

²⁹ Una canción de género reggaetón bastante famosa, interpretada por DJ Kass.

³⁰ Se utilizará este seudónimo para guardar la identidad del alumno, esto se hará de aquí en adelante.

Desafortunadamente, la maestra de su último año intentó ayudarme a ganármelos conversando y explicándoles mis formas de trabajo distinto, pero no pudo cambiar mucho sus comportamientos hacia mí, ya que por momentos olvidaban que yo también era docente y debían respetar mi trabajo.

A pesar de esos malos ratos, no me podía dar por vencida, seguí tratando de motivarlos a hacer algo pero mientras tratábamos de llegar a un acuerdo, dos niños se comenzaron a pelear. Es tanto el choque de liderazgo que en menos de lo esperado ya se estaban golpeado e iniciaron a decirse palabras altisonantes, por lo cual, tuve que detener la actividad para resolver dicho asunto con la profesora titular. Me sentí desolada, pues anteriormente había trabajado la asamblea escolar con ellos y en menos de un año ya se les había olvidado la importancia de escucharse y respetar la opinión de otros.

Al salir de dicha aula, pensé que sería imposible lograr algo, pero no podía llegar decepcionada con el resto de los alumnos, debía mostrar una actitud positiva ante ellos, pues me he dado cuenta que el ánimo con el que uno llega al aula, es la actitud que tendrán los alumnos hacia nosotros. Así que al ir con los otros dos grupos, volví a lanzar la pregunta detonadora y lo sucedido anteriormente pasó a segundo plano.

El segundo grupo propuso hacer una obra de teatro en inglés, puesto que en clase de español habían visto el tema y ahora les había llamado la atención preparar una obra en la segunda lengua. El tema a tratar y sugerido inicialmente fue el primer episodio de una serie llamada *Stranger things*³¹, pero debido a que serían muy pocos los personajes, me acordé de las obras que hacíamos a fin de ciclo escolar en la primaria donde asistí, las cuales cada año tenían distintas temáticas. Como ejemplo, les mencioné cuando hicimos una obra de los inventos del siglo XIV.

Repentinamente Lalo interrumpió: –Hay que hacer la historia de la música. Me pareció una grandiosa idea, por lo que de inmediato comenzamos a hacer la lista de actividades y el contrato, de manera que ayudara a despertar el compromiso

³¹ “Cosas extrañas” (Traducción del inglés), serie original de Netflix.

en cada integrante del grupo, para cumplir con sus deberes y tareas asignadas, pues éste se pegaría en el aula y lo tendrían presente para evitar malentendidos, así como saber en qué etapa iban del proyecto, en caso de haber faltado.

En el contrato escribimos la lista de actividades, las fechas, la tarea que habría y nuestro objetivo a lograr por cada sesión; así como los nombres de los responsables de revisar que se cumpliera con lo indicado. Para concluir, cada alumno pasó a firmar con su nombre, comprometiéndose a cumplir con lo acordado entre todos.

Sin duda ésta fue una gran propuesta, cubría el propósito y sí se llevó a cabo, sin embargo para fines de explicar a fondo un proyecto con enfoque de animación sociocultural, en la cual según Úcar (2012) en el campo de la educación, es una “estrategia de intervención socioeducativa y de trabajo comunitario que pretende que las personas, los grupos y las comunidades se doten de recursos que le ayuden a vivir su vida de la manera más digna posible” (p. 8). Por lo que decido redactar el proyecto que sugirió uno de los grupos, que fue convivir más tiempo, pues en éste se cubrió una de las áreas de oportunidad que tiene la comunidad: mejorar la convivencia sana, aparte de la lectura y escritura, así como eliminar la rivalidad y problemas que había entre los tres grupos de sexto.

Al hacerles la pregunta generadora al grupo plantearon hacer una fiesta. Cuando pedí una justificación para hacerla, una alumna contestó que en poco tiempo terminarán la primaria y querían convivir más tiempo. De inmediato me brincó en la mente una gran problemática que se ha desatado entre los tres grupos de sexto: la gran apatía de trabajo entre las docentes frente a grupo, debido a que hay mucha competencia de conducta y académica, haciendo que los alumnos lo perciban. Por esto, accedí a la idea de tener una fiesta, pero no podría ser nada más por hacerla, les dije que pensarán en qué les gustaría hacer dentro de esa fiesta. Pasaron unos segundos cuando Brenda dijo –Pues jugamos juegos de mesa, Daniel complementó –Hace unos días hicimos instructivos de juegos de patio con la maestra en español, ahora podemos hacerlos pero de juegos de mesa–. Ya me estaban convenciendo pero sabía que en este caso sí podía pedir más, por lo que

les dije –Mmmm, no me convencen, que se vea más esfuerzo de ustedes–. Alan contestó – ¡Ay maestra! ¿Más?– contesté –Sí, ¿se animarían a escribir el instructivo en inglés?–. Honestamente dudé que lo aceptaran, sin embargo los alumnos accedieron con la condición de que los dejara elegir los juegos y que fueran de retos. Al escuchar esto último respondí –De acuerdo, pero los retos serán revisados, no quiero problemas³²– a lo que todos aceptaron.

Comenzamos a organizar el procedimiento, se sentaron en herradura y en el pizarrón fuimos anotando las distintas propuestas para trabajarlo. Primero hicimos una lista de la fecha en que se llevaría a cabo, el tema, tiempo y la elaboración del material (invitaciones, decoraciones y juegos). Después, por medio de una lluvia de ideas, una alumna fue anotando los juegos de mesa que podrían tener. Posteriormente, les di unos minutos para que pensaran cuáles ideas les gustaban más e hicimos votaciones, quedado únicamente cinco juegos: *Pin he omitrix to the dog* (“Ponle el omitrix al perro”), *Jenga*, *Challenge roulette* (“Ruleta de retos”), *Which probability does it have...?* (“¿Qué probabilidad hay...?”) y *Pictionary: Drawing contest* (“Concurso de dibujo”). Al tener la elección de juegos, cada estudiante eligió en qué actividad deseaba estar y a los alumnos ausentes se les acomodó también en los distintos equipos ya formados, quedando de cinco integrantes cada uno. En el pizarrón y cada alumno en el cuaderno anotó la lista de quién integraba cada equipo y los responsables.

Ya con los resultados, permití que el grupo organizara sus reglas, administrara su espacio y tiempo. En un papelógrafo³³ fuimos acordando y anotando fechas para la realización de cada actividad y los responsables. Poco a poco el contrato grupal iba tomando forma; al terminarlo, cada uno pasó a firmarlo comprometiéndose a cumplir que se harían responsables de su material y deberes.

³² Quise asegurarme que los retos no fueran a salirse de control, afectando la integridad de los estudiantes o llegaran a ser difíciles de alcanzar.

³³ Nombre que utiliza Jolibert (s/f) al papel bond.

"Neon Party of games"

Date:	Activity:	Responsible:
March 7 th	Ask: What do you want to do?	Everyone, teacher.
March 8 th	Choose teams and games.	Everybody, teacher.
March 9 th	Write a draft of instruction.	Each team, teacher (checks)
March 14 th	Reading and checking "Invitation Letter".	Everybody, teacher.
March 15 th	Writing invitation letter.	Each team, teacher.
March 16 th	Prepare material for game.	Each team, teacher.
March 21 st	Finish game instructions and material.	Each team, teacher.
March 22 nd	Bring music, prepare decorations, and your game in	Each team, teacher (Diego, Daniela and Yemeng).
March 23 rd	Party.	Everybody.

We promise to comply with the dates and works.

Figura 2. Contrato acordado y firmado por alumnos y docente

En la siguiente sesión, se sentaron en equipos, les propuse que diéramos un ligero repaso de cómo hacer un instructivo para el juego, pero comentaron que sabían hacerlo y no había necesidad.

Los estudiantes fueron escribiendo las instrucciones, algunos equipos las redactaron primero en español y luego las tradujeron; mientras que otros iniciaron transcribiéndolas en inglés teniendo escasas correcciones (ver Apéndice H), comparado con los trabajos anteriores. Conforme iba monitoreando, mostraron más confianza al escribir en una segunda lengua, pues este tema ya lo había visto con ellos en quinto grado. Su lista de oraciones la habían escrito en menor tiempo en relación con veces anteriores, continuaban con el uso del diccionario y preguntarse entre ellos al haber dudas. Me sorprendió notar cómo su autonomía y rapidez en escribir había incrementado, pues la mayoría entregó el trabajo antes de que

terminara la clase. Me llevé los bosquejos de los instructivos para revisarlos y para mi sorpresa fueron muy pocas las correcciones que les hice.

Al día siguiente iniciaron a elaborar su material para el juego que eligió cada equipo, aunque primero tardaron en ponerse de acuerdo en quién haría cada cosa. Fui revisando en qué estaba cada equipo, hubo dos en los que tuve que intervenir para organizar el trabajo, mientras que a otros les di su espacio y tiempo porque veía que se había logrado un buen trabajo colaborativo, dado que cada uno tenía una tarea a su cargo y se apoyaban en caso de necesitar ayuda; el trabajo colaborativo “favorece las relaciones intergrupales e incrementa la socialización y autoestima” (Jolibert, s/f, p. 37).

Tanto el equipo que hizo la ruleta de verdad o reto, como el juego de “¿Qué probabilidad hay...?”, tuvieron una supervisión especial debido a que cada reto y pregunta fue revisada por mí, a causa de dos situaciones: la primera para evitar problemas con los retos que plantearon y la segunda porque debían estar escritos en inglés. Mientras que los otros tres grupos prepararon juegos adaptados con originalidad como Jenga, con preguntas de conocimientos generales; *Pictionary*, en el cual debían adivinar y dibujar el objeto en inglés y por último, *Pin the clock to the Omitrixx* donde debían ponerle el reloj a un perro llamado Omitrixxx.

Llegó el día de poner en práctica la “interrogación de textos”³⁴ Hicimos una lectura de la invitación comenzando con la pregunta: ¿Saben para qué sirve una invitación?, Alan contestó –Pues para invitar a la gente a tu casa, o a una *party*–. Asentí y comencé a leer el texto. Debido a que era un texto en inglés, después de cada párrafo hacíamos una pausa para encontrar palabras claves que les ayudaran a crear el significado de lo leído.

Por un momento me reflejé en ellos cuando me ponían a leer en otro idioma, y es que cuando uno lee un idioma nuevo se vuelve un lector novel, pues hay palabras que se pueden descifrar y sabemos que cuentan algo. Pero también hay

³⁴ Estrategia didáctica de aprendizaje para entrenarse a leer juntos un texto que no se podría leer a solas. (Jolibert, 2011, p.83)

otras que vamos intentando entender por medio de un procedimiento que Goodman (1967, como se citó en Goodman, 2006) le llama “adivinación psicolingüística” el cual es un proceso que se va entendiendo por medio del uso del vocabulario que conocen por su vida cotidiana, es decir “sus creencias y conocimientos del mundo para poder comprender la lectura” (p. 31), a través de la lectura efectiva y eficaz. Es una lectura efectiva porque hay un acercamiento al significado y también es eficaz porque no ocupan todas las palabras para entender, sino que hacen uso de cierto número de palabras clave para entender el texto, aportando sus conocimientos a la lectura.

Proseguí con la lectura hasta llegar a una parte que narra acerca de cómo se mandaban las cartas antes, así que pregunté –¿Cómo creen que se mandaban las invitaciones siglos atrás?–. Belinda contestó –Por medio de palomas mensajeras–. Daniela continuó –Con un mensajero–. Al darle la vuelta a la página, les mostré una imagen, era un señor con una campana en la mano, por lo que Fernanda exclamó –Ese señor se parece a uno que sale en la película “El cadáver de la novia”, ¿la ha visto maestra?–. Asentí pero aclaré que no la había terminado de ver, por lo que comenzó un mar de susurros, los cuales se convirtieron en participaciones, pues había unos cuantos que no conocían dicha producción. Por lo tanto, quienes sí la conocían explicaron al resto que ese tipo de personas se dedicaban a ir invitando al pueblo a los eventos sociales o comunicaban los acontecimientos importantes a la gente.

Continuamos leyendo con ayuda de un alumno, al terminar de leer, Sergio me hizo la observación: –El mensajero está como que fuera de época–, interrumpí e interrogué –¿A qué te refieres?– y él continuó –Es que hay unos coches como que muy modernos para la época de la que está vestido ese señor. Me sentí un poco avergonzada por no haberme dado cuenta de dicho error pero les di la razón, ya que este comentario comprueba que los niños sí pueden llegar a ser grandes críticos, como lo explica Chambers (2012): los niños son críticos naturales y en este caso mi alumno se dio cuenta que el texto no estaba teniendo sentido con la imagen

que mostraba puesto que estaba poniendo atención y logró entender algo de la lectura, antes de que la explicara en español.

Cuando llegamos a la siguiente página vieron un pergamino con una invitación que estaba escrita en cursiva. Apenas íbamos a leerla cuando alguien exclamó –Eso le toca leerlo a la *Teacher*, nosotros no entendemos esa letra.– Me dio curiosidad y pregunté si en verdad no conocían esa letra, a lo cual me dijeron que sí la conocían pero no les gustaba porque era muy difícil. Antes de que pudiera leer la invitación me interrogaron acerca del formato que debía llevar la invitación que harían para la fiesta, si llevaría letra cursiva y sería en estilo de pergamino. A lo que respondí preguntando –¿Creen que esa sería la mejor forma de escribir una carta invitación para una fiesta de temática Neón?–. Varios contestaron a la vez que no, Daniela dijo que debía ser más moderna y llamativa. Les expliqué que esa invitación estaba así debido a la época en la que fue escrita e iba de acuerdo con lo que leeríamos a continuación.

Después de leer la invitación, cuestioné qué información debía llevar un documento de esta índole, pero se quedaron mudos, por lo que volvimos a leerla lentamente, enfatizando las partes que debía tener. De esa manera, al preguntar nuevamente acerca de los datos que debe tener, pudieron contestarme que lleva un destinatario para saber a quién va dirigida, la fecha y dirección de dónde será la fiesta, un remitente y su teléfono o correo para confirmar la asistencia; e incluso en algunos casos puede llevar la etiqueta de ropa requerida para dicho evento.

Al terminar mi lectura, a pesar de que los alumnos aceptaron que la letra cursiva es muy elegante y muestra cierta formalidad en una carta, como se les dificulta y ellos querían que se pudiera leer de manera clara lo que escribieran, se acordó que al realizar su invitación lo harían con letra *Script*.

Volví a guiar la lectura y retomé la importancia de la invitación para un evento, preguntando –En verdad, ¿será necesario mandar una invitación para un evento?–, Carla exclamó –Sí son importantes para que sepan a qué hora deben llegar los invitados. ¿Se imagina que lleguen cuando se esté arreglando? ¡Qué pena!– Por ahí la voz de Andrea, en tono bajo dijo –También sirve para avisarles cómo deben

de ir vestidos, según la ocasión y preguntar si pueden llevar algo de comer.– Agradecí sus comentarios y les dije que ahora era momento de que ellos hicieran la invitación. Desde mi punto de vista, es importante escuchar la voz de los alumnos y agradecerles su participación, pues ésta muestra interés en la clase y nos apoya para conocer su forma de pensar, aparte de que también es señal de confianza hacia sus compañeros y conmigo.

Un día antes de la elaboración de las invitaciones, platicué con mis alumnos acerca de la situación que hay entre los tres grupos de sexto. Les expliqué la importancia de convivir con el resto de sus compañeros y lo importante que sería si los invitaran a su fiesta, debido a que inicialmente la celebración sólo sería para ellos. Les hice notar que serían parte esencial de un cambio entre sus compañeros y ellos, especialmente tomando en cuenta que se conocen ya que los grupos actuales son el resultado de la mezcla que se hizo cuando pasaron a cuarto grado.

Para la elaboración del escrito y con ayuda de los alumnos hice una *silueta*³⁵ de una invitación. Ya teniendo ésta, sería más sencillo escribir la invitación en inglés, con base en la silueta y el modelo que escribí en el pizarrón, el cual copiaron en el cuaderno y complementaron con la información de su fiesta.

Debido a que mis alumnos llevan poco acercándose a la escritura en una segunda lengua, y basándome en los dos modelos de los procesos de composición escrita que explican Bereiter y Scardamalia (1992), mis alumnos apenas están en el primer modelo llamado “Decir el conocimiento”. En éste, ellos crean el contenido del texto a partir de lo que se les pide que escriban, ubican los identificadores del tópico y del género, los cuales son pistas de la memoria que les ayudan a buscar conceptos asociados con lo que se les está pidiendo de manera que generen el contenido apropiado con ayuda de la activación propagadora³⁶.

³⁵ Representación esquemática de la diagramación característica de algunos tipos de textos. Refleja la organización lógica de los mismos (Jolibert, s/f, p.157).

³⁶ Anderson (como se citó en Bereiter y Scardamalia, 1992) lo explica como la activación que “identifica y favorece la elaboración de la información más afín al contexto inmediato” (p.46).

En el cuaderno, cada integrante del equipo hizo un bosquejo de la invitación para después elegir cuál había quedado mejor e hicimos una rifa para ver a qué grupo le harían la invitación. Al acordar, pasé a revisarla, la escribieron algunos en cartulina y otros en hojas de color. Fue aquí donde comenzaron los problemas, pues un día antes de pasarla en limpio habían acordado llevar material para hacer su invitación y varios no lo llevaron. Se habló con ellos y en un inicio se acordó sacar del equipo a quien no cumpliera, pero al ver la cantidad de alumnos que serían, se sugirió que no se salieran del equipo aunque sí debían reponer cartulinas y hojas de colores que la maestra de grupo nos había prestado.

Debido a que la clase con este grupo se corta por la hora del comedor, hubo poco tiempo para la elaboración del juego de mesa, así que mientras unos terminaban su invitación, el resto se dedicó a terminar los últimos detalles del juego y adornos para su estación.

Un día antes de la fiesta, siendo jueves, por el poco tiempo que tengo los días viernes, entre todos se pusieron a adornar el salón, se colocó papel celofán en las lámparas para tapar la luz y poder poner luces neón. Cuando notaban que se requería ayuda, se apoyaban entre ellos.

Llegó el día de la fiesta, como los otros dos grupos de sexto estaban en otras clases, la incorporación de cada grupo fue paulatina. Se había pensado en llevar un pastel para compartir, pero tristemente el día anterior a la fiesta, quien lo llevaría sufrió un accidente y no pudo asistir.

Primero estuvieron conviviendo únicamente los alumnos que habían organizado la fiesta puesto que antes de bajar al comedor todavía estábamos terminando de colocar algunos detalles que habían faltado, por lo que subiendo de comer, acordaron cuánto tiempo le tocaría a cada integrante estar de guardia en su estación con el juego, mientras que los demás integrantes participan en los demás juegos.

3.3 Challenge games³⁷, limaron asperezas y unieron corazones

Al concluir la organización y después de haber bajado al comedor, fui por los otros grupos de sexto. Inicialmente no querían entrar, pues decían tener pena, pero al abrir la puerta y ver lo que sus compañeros habían preparado se animaron a entrar, pues el salón se había oscurecido, de manera que las luces neones se pudieran apreciar, se colocaron decoraciones y cada juego tenía su letrero, instrucciones y reglamento, para que los participantes supieran dónde se localizaba cada juego, mientras que los alumnos organizadores se caracterizaron con antifaces, sombreros, diademas y corbatines de colores fluorescentes.

Todos pasaron con excepción de tres estudiantes que expresaron su preferencia por quedarse en su salón, sin embargo hubo un momento en que sus compañeras de aula fueron por ellos y los convencieron de unirse. Se creó tanta empatía, que hasta los niños que en un inicio no querían estar ahí, terminaron entrando porque vieron que el resto de su grupo se estaban divirtiendo.

A consecuencia de haber puesto la fecha de la fiesta antes de vacaciones, ninguno de los grupos invitados estuvo completo, puesto que varios se retiraron después de la ceremonia especial. Aunque me sentí nerviosa por lo que podría pasar, afortunadamente el ambiente se prestó para que no hubiera conflictos entre los alumnos que suelen tener problemas durante el recreo.

Al concluir el evento, no pude pedir opiniones, puesto que ya era la hora de la salida. Pero al regresar a clases, para valorar las experiencias y analizar si se había cumplido con el propósito, elaboré una lista de preguntas las cuales les pedí que contestaran en su primera sesión, tanto al grupo organizador como grupos invitados.

Les escribí distintas preguntas en el pizarrón, para que las desarrollaran por escrito en español en una hoja, con la mayor sinceridad posible ya que esto me serviría de retroalimentación para saber si se obtuvieron los conocimientos marcados por el plan y programas: leer y contestar invitaciones a través de una

³⁷ Juegos de retos (Traducción del inglés)

carta (SEP, 2011); así como conocer si a su punto de vista había logrado mi principal objetivo, que los tres grupos de sexto pudieran convivir sanamente a través de la fiesta.

Algunas de las preguntas eran: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo se logró el objetivo de convivir? ¿Cómo podríamos mejorar el trabajo presentado? ¿Cómo funcionó el trabajo realizado en equipo, llamó suficientemente la atención de los invitados? ¿Cómo calificarías el trabajo realizado en equipo? ¿Cómo fue tu actitud hacia la apertura de compartir salón con otros grupos?, ¿Resultó favorable convivir con otros grupos, por qué? ¿Qué sentiste al darte cuenta de que tienes gustos en común con los otros grupos? ¿Qué fue lo que más te gustó?

Los estudiantes del grupo organizador de la fiesta redactaron que inicialmente no querían compartir con otros grupos su trabajo, pero que después de la fiesta, se dieron cuenta que se habían divertido y que por unas horas olvidaron que eran de distintos grupos y se fusionaron en uno, y sí, pues todos eran alumnos de la misma *teacher*.

Mientras que la mayoría de los invitados narraron que lograron conocerse más, algunos hasta iniciaron nuevas amistades, a pesar de sentirse incómodos, inicialmente, por estar un salón distinto al suyo. La diversión y el querer participar en los juegos, los llevaron a interactuar con los compañeros de grado.

Las respuestas mostraron que el objetivo principal, la convivencia sana, se logró, pues por un momento olvidaron las rivalidades y pudieron jugar sin que existieran burlas, diferencias o peleas; situación que anteriormente no se había vivenciado. Por parte de los conocimientos de la unidad, reafirmaron cómo escribir una invitación y aprendieron a redactarla en inglés.

Por otra parte, describieron su satisfacción por lograr una fiesta en donde no sólo trató de divertirse, sino también de ser parte importante en mejorar la relación entre los tres grupos de sexto grado; punto que retomé en clase con el grupo organizador, agradeciendo su apoyo y felicitándolos por ser una pieza indispensable en los resultados alcanzados.

Reconocieron que por medio de dicha actividad, aprendieron más acerca de cómo han ido evolucionando las invitaciones a través del paso de los años, los datos que debe contener una invitación y la importancia que tiene el responder a éstas para saber cuánto dinero, material y espacio se necesita para tener una fiesta amena.

Asimismo, reflexionaron que hubo áreas de oportunidad para mejorar su interacción en el trabajo colaborativo, como lo son el cumplir con la tarea que le toca a cada uno. El mejorar la organización de los juegos y los tiempos de cada alumno hubiera ayudado a optimizar la distribución de participantes en cada juego, ya que debido a la fama que tuvo “La ruleta de verdad o reto” y “Ponle el reloj al Omitrixx”, otros juegos al final se quedaron sin participantes. Este punto se analizó en el aula y los equipos afectados aceptaron que faltó hacer su juego más atractivo. La ausencia de los pocos compañeros que faltaron ese día también fue un punto detonante en que un juego no tuviera éxito, pues únicamente había una integrante del equipo, por lo que ella pudo interactuar con los demás casi hasta el final de la fiesta.

A pesar de lo antes mencionado, no cabe duda que el trabajo colaborativo estuvo presente en todo momento, desde aprender a organizarse, definir sus tareas, administrar su espacio, tiempo y presupuesto; hasta durante la elaboración de cada paso a tomar en la realización de su proyecto.

Se llevó a cabo parte de una pedagogía por proyecto debido a que nos centramos en el contrato colectivo y la planificación de actividades, sin establecer propiamente todas las etapas que lo caracterizan. Fue una estrategia de formación que va dirigida a “la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias” (Jolibert, 2011, p. 32); enfocándose al tipo de “proyecto en acción”, puesto que fue un proveedor de situaciones de aprendizaje en las cuales se generaron y reafirmaron aprendizajes en varias áreas o materias identificadas en el programa oficial.

Con el programa de inglés, el proyecto cumplió con que los estudiantes aprendieran a escribir una invitación, aparte de un repaso a temas de cómo escribir

indicaciones. En el programa de español, en enero, trabajaron la elaboración de instrucciones también. Por parte de Formación cívica y ética se trabajaron valores como el respeto al trabajo de los demás, la tolerancia para buscar una solución y darles oportunidad a los niños que no cumplían con el material y sus deberes; la solidaridad al invitar a sus compañeros de otros grupos y compartir lo que con tanto esfuerzo hicieron. Por medio de la lectura conocieron más acerca de la historia, importancia y estructura de la invitación y por otra parte también hubo escritura de instrucciones, preguntas y retos en inglés; así como de la invitación que le hicieron a los grupos de otros sextos para que asistieran a su fiesta.

A pesar de que no todo fue de color rosa y durante el proceso tuvimos varios problemas como que algunos no cooperaron para el presupuesto, se crearon interrelaciones en donde hay dimensión afectiva, de poder compartido ya que todo el grupo fue participe en la planeación, negociación y aprobación de las actividades a realizar (Jolibert, s/f), lo cual quedó registrado en el contrato colectivo.

Desde el momento que el resto de los grupos veían llegar a los alumnos con cajas para hacer su material y luego verlos adornar y tapar las ventanas para lograr la obscuridad necesaria en el salón, despertó la inquietud de los otros grupos por estar al tanto de lo que estaban haciendo. Antes de saber que ellos estarían invitados a la fiesta un grupo de niñas de sexto se acercaron en receso y me preguntaron –¿Ahora qué se le ocurrió hacer, maestra?– Yo les expliqué que sería sorpresa, pero el crédito no era mío, sino de sus compañeros de grado.

Al analizar lo sucedido, recapacité que debo dejar a un lado mi temor al qué pasará y seguir intentando trabajar bajo la pedagogía por proyectos con los grupos que no han tenido la oportunidad de conocerla, especialmente con quienes he tenido problemas de conducta. Pues aunque no es sencillo todo el proceso, es una forma de trabajar innovadora y diferente a lo que muchos grupos están acostumbrados, también a través de esta metodología se unifican varias materias; aparte que es valioso dejarlos entrar en este mundo mágico en donde tanto los docentes aprendemos de los estudiantes como ellos de nosotros al trabajar en conjunto.

Al disolver las diferencias entre los grupos de sexto grado, se logró incorporar lo que llamamos animación sociocultural, puesto que por medio de un proceso de acciones e intervención (Úcar, 2012), una parte de la comunidad de la escuela participó de manera activa en su transformación con el propósito de mejorar la convivencia entre compañeros del mismo grado.

Aunque desde mi punto de vista, al utilizar distintos elementos del lenguaje como lo son la oralidad, lectura y escritura también se logró una animación sociocultural de la lengua. Pues fue a través del uso de la lengua, en este caso en español e inglés, que los estudiantes se volvieron partícipes de un proyecto en el que, aunque sólo un grupo organizó, parte de la comunidad obtuvo beneficios y se transformaron en alumnos curiosos, creativos y personas que saben convivir a pesar de sus diferencias.

Por lo que para mí Animación Sociocultural de la Lengua es invitar a una comunidad fomentándoles seguridad, confianza y motivándolos a que use un nuevo idioma para transformar su realidad, socializar y aprender acerca de nuevas culturas, de una manera creativa y con base en sus intereses. De manera que se apoderen, desarrollen y obtengan las herramientas necesarias para desarrollar su propia cultura y puedan enfrentarse en su vida cotidiana a un contexto difícil.

Fue grato ver que sí tuvo frutos el esfuerzo hecho por mis alumnos y por mí, para lograr esta fiesta, pues el objetivo de ellos era convivir más y no únicamente estuvieron con los de su salón, también ganaron nuevos amigos de otros grupos, así como eliminaron diferencias al trabajar con un nuevo idioma que a los tres grupos se le impartía. Esto me lleva a pensar que debo continuar trabajando con proyectos del interés de los estudiantes, para engancharlos al uso de una nueva lengua y fortalecerlos con confianza y seguridad para que sean seres autónomos, sepan convivir y trabajar en sociedad para la mejora de su comunidad.

Conclusiones

Al razonar acerca de mi crecimiento como docente en el tiempo que cursé el posgrado en Educación Básica, me percaté que el cambio esperado por mi parte había sido de mayor impacto al esperado. Mis compañeras, docentes frente a grupo, que han sido partícipes de dichos cambios, proyectos y actividades, se han acercado a comentarme que notan mayor seguridad en mi práctica docente. Los alumnos de la escuela se han acercado a preguntarme si les daré clases el próximo ciclo escolar, pues por medio de sus hermanos mayores, conocen mi trabajo y les ha llamado la atención.

Por otra parte, al analizar el trabajo realizado, he llegado a crear parte de una animación sociocultural, así como animación sociocultural de la lengua con mis grupos. Estoy consciente de que los logros de estas formas de animación se han dado paulatinamente, sin embargo, intenté implementarla con cada grupo que he tenido y se mostró avance en la manera de ver la materia de Inglés y aprender de una nueva cultura. Pese a esto, creo que estaba algo equivocada con respecto a las definiciones y lo que implica lograr ambos tipos de animación sociocultural.

Cuando inicié el posgrado y conforme iba conociendo diversas estrategias, sentía que la animación sociocultural era equivalente a despertar el interés por querer trabajar de manera distinta a la que estaban los alumnos acostumbrados, haciendo cosas creativas y divertidas. Mientras que la Animación Sociocultural de la Lengua, la definía como lograr que los estudiantes fueran protagonistas de su propio aprendizaje a través de una participación inclusiva y activa durante el proceso de producción tanto escrita como oral y la parte evaluativa.

No obstante, ahora lo entiendo de manera distinta: la ASC es una transformación que hace una comunidad a través de acciones e intervenciones para mejorar algún conflicto o área de oportunidad, como lo menciona Úcar (2012), en mi caso fue la convivencia sana a través de un segundo idioma. Mientras que la ASCL es la transformación alcanzada por medio de proponer formas de trabajo en donde se utiliza el lenguaje para llegar a acuerdos, solucionar problemas de

convivencia, fomentar la oralidad y la comunicación asertiva, en español y ahora, en mi caso, en inglés.

Primeramente, en todos se ha logrado un poco de ASCL, puesto que por medio del trabajo colaborativo, la escritura, la lectura y la oralidad, los estudiantes aprendieron a trabajar juntos, bajo las aportaciones de todos y experimentando en grupo. Asimismo, la metodología concurre flexible, opcionalmente, es decir el conocimiento se fue construyendo conjuntamente (Colectivo por una Educación Intercultural Chiapas [CEIC], 2010). Los criterios metodológicos para el trabajo se basaron en que cada participante estuvo comprometido en lo que hizo, pues era un conjunto de personas que tenían objetivos en común y cuando llegó a faltar algún recurso, la creatividad jugó parte importante para encontrar una solución.

Al comparar mi labor, me percaté que los objetivos de la ASC promovidos en mis grupos habían sido a nivel personal, social y cultural. El primero debido a que se les brindó la oportunidad de intercambiar ideas, así como expresarlas, ayudó a promover la comunicación y la solución de conflictos, ya que para cada actividad y estrategia se les dio la confianza para que expresaran sus necesidades, gustos, opiniones y sugerencias.

En el ámbito social, colaboró a mejorar la convivencia entre varios grados, abriendo caminos a saber aceptar, respetar y gozar las diferencias entre cada integrante de la comunidad; pues al dar cada uno su opinión, los alumnos escuchan a sus compañeros, de manera que al final se pudieron llegar a acuerdos en qué y cómo querían trabajar

Mientras que de manera cultural, se planeó recuperar los valores, prácticas y los elementos culturales que dan sentido y significado a los grupos sociales del que proviene cada alumno (CEIC, 2010, pp. 8-9), es decir, se les permitió ser ellos, sin suprimir sus creencias y tradiciones que traen de casa. Sus opiniones o semejanzas que van encontrando con su vida cotidiana, en cada actividad realizada, se fue adaptando a su entorno cultural.

En mi caso debido a que la comunidad en la que laboro es conflictiva por el alto índice de delincuencia, narcomenudeo y violencia en casa y calles, los aprendices traen esta cultura a la escuela haciendo que pocos grupos tengan una convivencia sana. Por lo que mi objetivo principal fue, aparte de promover la lengua extranjera, mejorar la convivencia entre pares, fomentando diversos verbos como: negociar, compartir, acompañar, diseñar, vivir, ayudar, evaluar, experimentar y aprender a través de la elaboración de proyectos de lengua, utilizando diferentes estrategias, técnicas Freinet y trabajando bajo ciertos aspectos de pedagogía por proyectos.

Asimismo ideé la ASC en el campo de la educación, debido a que les proporcioné las herramientas necesarias para mejorar su vida (Úcar 2012). En este caso fueron los medios para lograr comunicarse en una segunda lengua a través de: vocabulario, seguridad, confianza, motivación, libros de texto, diccionarios, entre otros. Dichos elementos fueron ayudando a que de manera autónoma los estudiantes comenzaran a utilizar el inglés.

Quizá no se logró en un cien por ciento el objetivo, pero de lo penosos que eran inicialmente para hablar en inglés, a como son ahora, se notó más seguridad en querer utilizar el idioma, propusieron formas de trabajo en donde se utilizó el lenguaje para llegar a acuerdos, solucionar problemas de convivencia, fomentar la oralidad y la comunicación asertiva, tanto en español como en inglés; lo cual desde mi punto de vista, es la Animación Sociocultural de la Lengua.

Lo anterior se logró gracias a que antes de iniciar con todo el trabajo, analicé la realidad en la que laboro, conociendo a los alumnos, dejando que se expresaran, de manera que pudiera identificar las necesidades y los problemas que requiere la comunidad; para así elegir qué acciones se harían (Ander-Egg, 1987).

De la misma forma me dediqué a concientizar a los estudiantes de la realidad en la que viven, los guíé hacia la reflexión de cómo les gustaría vivir, de manera que ellos trabajen en acciones que les ayuden hacia lo que les gustaría y de esa manera, continuar volando hacia sus metas. De ahí que yo cumplí con la función de animadora: “conocer la estructura informal del grupo (la vida interna/externa de cada

miembro) para acercarla lo más posible a la oficial” (Froufe, 1998, p. 18); la cual se rige por la norma. Es decir, al conocerlos y darles la libertad de expresarse, me auxilió a pensar en cómo guiarlos en dirección a las metas propuestas durante cada intervención.

Esto fue un proceso largo, ya que por medio de diversas técnicas Freinet, que implementé al inicio de mi primer trimestre de posgrado, fui conociendo más a mis alumnos, me percaté que su único momento de felicidad y relajamiento era la escuela, pues ahí se sentían protegidos por las personas con quienes comparten el aula y acompañados de sus amigos y pares con quienes intercambian muchas experiencias.

En cambio en casa llegan a vivir un entorno inestable, lleno de soledad, golpes, malas palabras e insultos hacia ellos, haciendo que estas conductas las reflejen con el resto de sus compañeros en el aula y espacios escolares. Por lo que otro de los objetivos principales obtenidos, fue guiarlos hacia una reflexión de los beneficios que habría si lograban trabajar juntos de manera pacífica, sin pelear y llegando a acuerdos.

Durante este proceso he de confesar que tres de mis compañeras, quienes también cursaron esta maestría, fueron un gran apoyo para obtener resultados, debido a que trabajamos en equipo. Las docentes y yo fomentamos la animación sociocultural de la lengua tanto en español como en mi clase de inglés, de manera que hubo un seguimiento en la forma de trabajo. Por una parte, a los grupos que anteriormente habían tenido de profesoras que trabajan bajo el mismo enfoque de animación sociocultural de la lengua y pedagogía por proyectos, se les facilitó el trabajo de organización ya que trabajaron con mayor autonomía y democracia, mientras fortalecían sus competencias lingüísticas en una segunda lengua. Por consiguiente, puedo decir que al tener este tipo de metodología en las aulas, se logran avances, lo importante es no darse por vencidos.

En cambio con los grupos que no cuentan con ese tipo de trabajo, se requirió mayor labor, mas no fue imposible. Tuve que promover la metodología de animación sociocultural de la lengua, comenzando por mejorar el respeto entre compañeros,

aprendiendo a escuchar, así como motivando a hablar a quienes por miedo a la burla o al error preferían quedarse callados y atenerse a lo que los demás quieren, pues yo ya lo había vivido en mi niñez y no era grato. Aunque el hecho de ser parte de su aprendizaje, los hizo identificarse con el tema y tener mayor compromiso, a comparación de cuando yo elegía el tema a trabajar.

Una manera en que implementé esto, fue encontrando aspectos similares que tienen la pedagogía por proyecto de Jolibert y el objetivo perseguido por la animación sociocultural. En ambas, existe la elaboración de compromisos para realizar actividades o proyectos colectivos, los integrantes de una comunidad se organizan para trabajar en conjunto para diseñar, gestionar y desarrollar actividades que los lleven a los objetivos planteados para mejorar.

Durante la ejecución de las intervenciones, hubo un contrato colectivo en el cual cada uno se comprometió a cumplir con las acciones a realizar, además entre todos organizaron en qué orden se harían las actividades y los recursos que requerían. Mi papel fue de guía, y ahora que he leído más acerca de la ASC, también de animadora, en el aspecto que impulsé a los estudiantes, a través de diversas actividades, a buscar y obtener las herramientas para transformar su forma de ver el aprendizaje de un nuevo idioma y cultura, respetando al mismo tiempo sus distintos puntos de vista, creencias e identidad (CIEC, 2010).

Desde mi punto de vista, siento que tuve un acercamiento a la animación a la lectura al trabajar con libros de literatura infantil y diferentes tipos de textos. Pues al implementar la lectura he logrado ciertos cambios con los grupos que tengo, como lo son que ya no se oponen tanto a leer, cuando anteriormente, cuando era día de lectura pocos mostraban interés. En cambio, ahora con lo que he aprendido trato de hacer más dinámica la lectura en mi aula, aprovecharla para solucionar problemas y que los apoye en obtener nuevos conocimientos, de acuerdo con sus gustos e intereses, como la música, videojuegos, juegos de mesa, personajes de series o programas de televisión, países y artistas; todo esto enfocado a un aprendizaje esperado, practica social y actividad comunicativa.

Inicialmente algunas de las actividades que realicé con este enfoque fue trabajar con el libro de *Ramón, preocupación*; por otra parte, y que incluso se menciona la intervención en éste trabajo fue cuando los tres grupos de sexto grado crearon su propio libro, basándose en el libro de Alejandro Magallanes, *Esto no es*, sobre el cual fueron creando nuevos objetos con base en otros.

Igualmente dos grupos crearon mini obras de teatro, cada una con distinto propósito, pero ambas fundamentadas en lecturas. La primera al crear una familia, apoyándose en el cuento del Fantasma de Canterville que habíamos leído, de Oscar Wilde, con la que hicieron una presentación de un árbol genealógico y la segunda obra fue hecha con base en dos textos, una investigación acerca de la historia de la música y otro texto acerca de la historia de la invitación.

Sin embargo, como reflexión final estoy consciente que ahora en lo que debo enfocarme es en buscar más textos en inglés, pues ya se ha logrado un acercamiento a la animación sociocultural a la lectura en español, pero sería importante fomentarles más el gusto por textos, aunque sean breves, en la segunda lengua: inglés.

A pesar de lo antes mencionado, siento que se propiciaron distintas situaciones cooperativas, las cuales son conductas enfocadas al cumplimiento de metas en común; puesto que para lograr el trabajo colaborativo, se tomó en cuenta a todos por igual para llegar a acuerdos. Cuando llegaron a aparecer los desacuerdos, que son parte de la madurez de un grupo, se resolvieron.

Mientras trabajaban grupalmente aprendieron a organizarse, a tomar decisiones, definir sus tareas, administrar su espacio, tiempo y presupuesto; y elegir cada paso a tomar en la realización de su proyecto. La mayoría cumplió con aspectos relacionados al esquema de roles en la vida comunitaria dentro del aula, propuesta por Aubry/Saint-Arnaud (1979, como se citó en Froufe, 1998), como lo son los roles de trabajo, al proponer y comunicar ideas; y los roles de solidaridad al permitir el intercambio de opiniones, tenderse la mano cuando se requería apoyo, favoreciendo compromisos y aceptando errores.

A la par se llevaron a cabo aspectos de una pedagogía por proyecto debido a que es una estrategia de formación que va dirigida a “la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias” (Jolibert, 2011, p. 32); enfocándose al tipo de “proyecto en acción”, puesto que fue un proveedor de situaciones de aprendizaje en las cuales se generaron y reafirmaron aprendizajes en varias áreas o materias identificadas en el programa oficial como lo son: Inglés, Español y Formación Cívica y Ética.

Con el programa de inglés cumplió con varios temas propuestos en el Plan y programas 2011, como lo son: elaboración de fichas museográficas, escribir recados breves y reportes, el uso de “s” en el aspecto posesivo y aprender a escribir una invitación e indicaciones, tema que habían revisado anteriormente en años pasados en la materia de español, por lo que sirvió como repaso y aprendieron a producirlo en inglés.

En la parte de Formación Cívica y Ética se trabajaron valores como el respeto al trabajo de los demás, la tolerancia para buscar una solución y darles oportunidad a los niños que no cumplían con el material y sus deberes. La solidaridad de invitar a sus compañeros de otros grupos y compartir lo que con tanto esfuerzo hicieron.

Sin embargo, hubo obstáculos durante el proceso entre ellos, existieron momentos de desacuerdo y enojos que aprendieron a solucionar con el paso de los meses, se crearon interrelaciones en donde hay una dimensión afectiva, de poder compartido “ya que hay toma de decisiones que resultan de una negociación y de un consenso” (Jolibert, s/f, p. 55), lo cual quedó registrado en el contrato colectivo.

Sin duda me doy cuenta de que hubo una animación sociocultural, pues se pudo resolver el problema de convivencia sana entre los grupos, a través de la implementación de la lectura y escritura en distintas intervenciones. Por una parte, mediante la escritura de instrucciones, mensajes, reportes, historias, preguntas y retos en inglés; así como de la invitación que le hicieron a los grupos de otros sextos para que asistieran a su fiesta. Por otra, por medio de la lectura conocieron más acerca de aspectos que anteriormente ignoraban como lo son los animales en

peligro de extinción, los efectos del calentamiento global, querer conocer información de otros países, buscar más allá de lo que viene en los libros de texto.

Fue grato ver que sí tuvo frutos el esfuerzo que hicieron mis alumnos y yo para lograr cada objetivo propuesto, pues se limaron asperezas entre los niños y nuevas amistades se formaron entre niñas de diferentes grupos. Ahora han vuelto a trabajar juntos varios grupos en el proyecto piloto de “Inglés viajero” y claramente se notó el cambio positivo de comportamientos, confianza y respeto.

Al momento de trabajar en equipos, se complementaron adecuadamente los integrantes de cada uno, ya no existía la apatía de estar con alguien más que no fuera de su grupo de amigos, lo cual me lleva a de que debo darle seguimiento a mi trabajo con los grupos que vaya recibiendo en cada ciclo, de manera que las nuevas rivalidades y problemáticas que vayan apareciendo, logren repararse. De esta manera podríamos cambiar el ambiente violento que viven a diario los alumnos adentro y fuera de la escuela, logrando poco a poco una convivencia sana en toda la escuela. Sin embargo este cambio no viene solo, debe iniciar por parte de las maestras que forman parte de la escuela, así más docentes y estudiantes podrían descubrir el tesoro al final del arcoíris, el cual se compone de todas las experiencias valiosas que uno va creando durante el proceso del trabajo.

Pero la mayor satisfacción fue que tanto ellos como yo, aprendimos a ver la escuela con otra mirada, logramos que por medio de la oralidad, la escritura y la lectura, ellos aprendieran a ser autónomos para buscar soluciones cuando hay obstáculos que superar. Mis alumnos mostraron gratitud y agrado, tanto que de apodo me pusieron “hada madrina”, puesto que trataba de poner en practica la mayoría de actividades propuestas por ellos. Entre todos buscábamos la forma de ver como se podría adaptar dicha idea a los contenidos del idioma.

Lo que, años atrás, hubiera visto como imposible por falta de tiempo, por mi obsesión de cumplir con todos los temas y seguir al pie de la letra, ahora lo veo como proyectos que sirven para motivarlos a seguir, promover valores y prepararlos para la vida competitiva que los espera en un futuro. Aunque el ser competitivos, no es sinónimo de que deben pasar por encima de otros, sino que tomen como ejemplo

el trabajo colaborativo y lo aprendido en su paso por la primaria con maestras que intentan promover la animación sociocultural.

Finalmente, tanto los alumnos como yo hemos aprendido mutuamente. Ellos aportándome ideas que nunca se me hubieran ocurrido y demostrándome que pueden dar más de lo esperado; mientras que yo les proporcioné las herramientas que a mí me han servido para aprender nuevos idiomas y lograr ser parte de una sociedad.

Por último, a pesar de los distintos países que he visitado, para mí la lectura ha sido sinónimo de un viaje a lugares y épocas inimaginables, es por eso que al ver que ya se habían animado a hablar en otro idioma, creí pertinente implementar lecturas que les abrieran el panorama y ver que hay más allá de lo que suelen ver en la televisión, por ejemplo, viajar a China a través de un texto que hable del peligro en el que se encuentran los pandas.

Quise dejarles una pequeña huella, enseñarles que no se necesita dinero para conocer otras culturas, lo único que se requiere es creatividad, imaginación y el deseo de experimentar mundos. Afortunadamente creo que sí lo logré, de desear ser *youtubers*, algunos ya están pensando en convertirse en ingenieros en aviación o veterinarios para ayudar a quienes menos pueden defenderse, es decir los animales. Incluso hablaron de reunirse al ser mayores de edad para irse a conocer los santuarios de osos pandas. Sin duda esto ha sido un viaje de experiencias, tal vez con algunas turbulencias pero aterrizando en destinos inesperados.

Bien lo explica Flora Lewis³⁸, *Learning another language is not only learning different words for the same things, but learning another way to think about things*³⁹. Pues el aprender un idioma nuevo, no sólo es saber traducir palabras, sino estar dispuestos a conocer nuevas modalidades de trabajar, socializar, hablar y ser. Lo cual también sucede con la lectura, pues ambas actividades, nos vuelven seres críticos y creativos; nos abren el horizonte para ver más allá de lo que a diario

³⁸ Periodista y columnista estadounidense del periódico *The New York Times*.

³⁹ "Aprender otro idioma no es sólo aprender diferentes palabras para las mismas cosas, sino aprender otra manera de pensar las cosas" (Traducción del inglés).

vivimos en nuestros contextos sociales. Nos hace ser diferentes pues al conocer otras culturas, la nuestra se modifica y transforma en una nueva con más recursos para ser competentes para la vida en un mundo globalizado.

Referencias

- Alliaud, A. (s.f). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. El hacer, el pensar y el contar en la enseñanza, la formación, la alfabetización. n/a
- Ander-Egg, E. (1987). *La práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: ICSA/HVMANITAS. Pp. 17- 33.
- Bereiter, K y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje*. No 58. P. 48-64
- Blanco, M. (2012), *¿Autobiografía o auto etnografía?* Desacatos, Núm. 38, enero-abril, pp169-178. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social- Distrito Federal.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica (pp. 33-46). En A. Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona
- Carrasco, A. (2011), La enseñanza de la lectura en los libros de textos gratuitos de español (pp. 307-328). En R. Barriga (ed.). *Entre paradojas: 50 años de los libros de texto gratuitos*, México: SEP-COLMEX-CNLTG
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Publicat a Comunicació, lenguaje y educación. Madrid: Documento WEB
- Colectivo por una Educación Intercultural (2010). *Manual para la Animación Sociocultural*. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/04/Manual-para-la-ASC-2010-Chiapas.pdf.pdf>
- Colomer, T. (2002). La lectura infantil y juvenil (pp. 263-285). En J. Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2002*, España. Federación de Gremios de Editores de España.
- Chambers, A. (2012). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Froufe, S y Sánchez, M.(1998). *Construir la Animación Sociocultural*. España: Amarú Ediciones
- García-Vera, N.O (2008). *La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje*. Revista Enunciación, Vol. 13, pp. 79-94. Colombia
- González J., (otoño 2007). *Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes*. *Encounters on Education*, Vol. 8, 85 – 107.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós
- Guerrero, S. (2014) Teaching Skills Areas and Vocabulary (pp. 109-146). En S. Guerrero (Ed.), *Primary Methodology Handbook*. Reino Unido: Richmond
- Jolibert, J. y Jacob. J. (s/f). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Ediciones Lirio.
- Jolibert, J, y Sraïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kalman, J. (1998). *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*. Documento DIE 53. Departamento de Investigaciones Educativas, CINESTAV. [versión en pdf]
- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 8, Núm. 17, enero-abril, pp. 37-66. México
- Kalman, J. (2004). *¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas* (pp. 1-8), en *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*, DIE-CINESTAV, México

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderno A.C., (2015). *La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderno A.C.
- Neill, A. (2018). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica
- Padovani, A. (1999). *Contar Cuentos. Desde la prácticas hacia la teoría*. Argentina: Paidós.
- Prieto, M. (2004). *La construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un desafío permanente*. Revista Enfoque Educativos 6, pp. 29-49. Chile: Universidad de Chile
- Rodríguez, I. (2001). *La conferencia infantil en el aula*. Serie: Práctica. Tomo 2. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderno A.C.
- Sánchez, A. (2014). *La Asamblea Escolar*, Serie: Práctica. Tomo 2. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderno A.C.
- Sañudo, L. (1997). *Los programas de intervención una modalidad para investigar en la educación*. En la revista EDUCAR, Núm. 1, Intervención Educativa. México.
- Secretaría de Educación Pública, (2007). *Plan Sectorial de Educación*). México, D.F. : SEP
- Secretaría de Educación Pública, (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México, D.F.: SEP
- Secretaría de Educación Pública, (2011). *Fundamentos curriculares. Preescolar Primaria Secundaria. Fase expansión*. México, D.F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica 2011. Ciclo 2*. México, D.F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica 2011. Ciclo 3*. México, D.F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2017). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica*. México, D.F.: SEP

Smith, F. (1986). "El club de los que leen y escriben". En *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Editorial Aique. Versión electrónica.

Trillas, J. (2010). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. México: Colofón

Úcar, X. (2012). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. En *Proceedings of the 4th Congresso International de Pedagogia Social*. 2012, Sao Pablo(SP, Brazil). Recuperado en http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000092012000200043&lng=en&nrm=iso

Vaca E., Aguilar V., Gutiérrez F., Cano A. y Bustamante A. (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. México: Biblioteca Digital de Investigación Educativa.

Viñao A. (2002), *La Enseñanza de la Lectura y la Escritura: Análisis Socio-histórico*. Anuales de Documentación. No.5. España: Universidad de Murcia.

Wolf, M. (2006). *Cómo el cerebro aprendió a leer*. México: Ediciones B.

Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Pp. 23-56. Perú: RED

Bibliografía Infantil utilizada:

Browne, A. (2006). *Ramón Preocupón*. México: Fondo de Cultura Económica

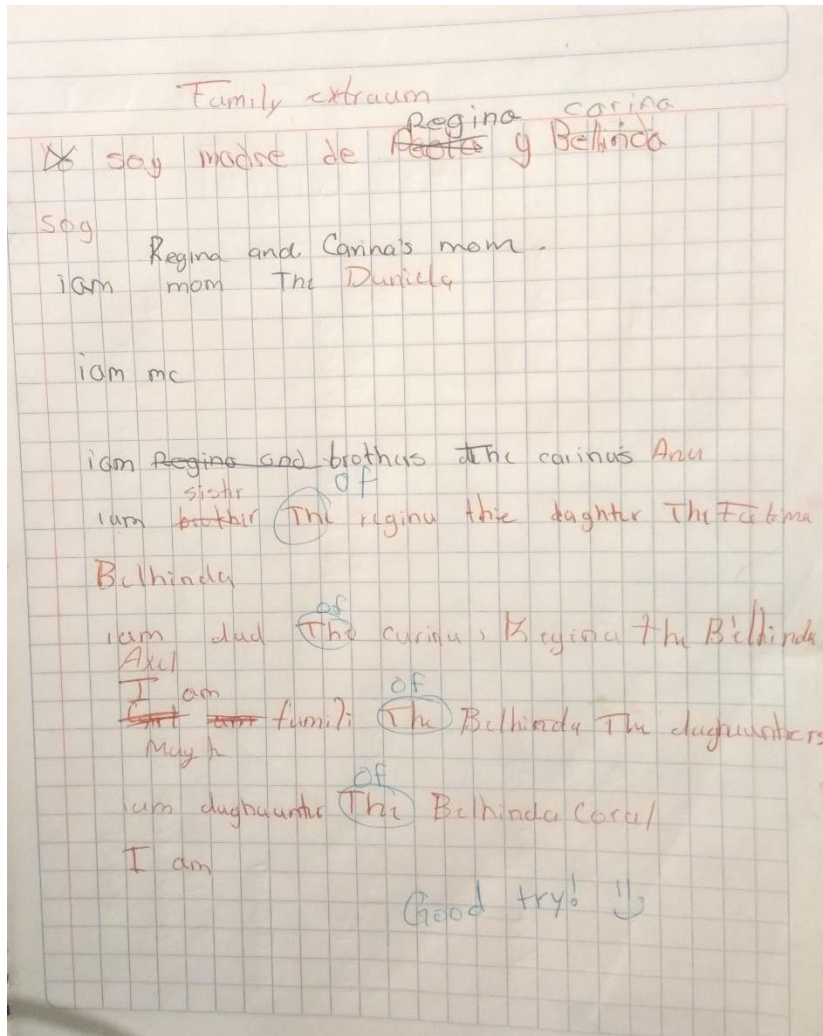
Magallanes, A. (2005). *Esto no es*. México: SEP-SM de Ediciones

Salazar, J. y Suarez, J. (2006) *Brilliant Six. Activity Book*. España: Santillana

Wilde, O. (1887). El fantasma de Canterville. En Salazar, J. y Suarez, J. (2006)
Brilliant Six. Activity Book. España: Santillana

Apéndices

Apéndice B



Family extraum

Regina Carina

Yo soy madre de Paola y Belinda

Regina and Carina's mom

I am mom the Daniela

I am Regina and brother's The Carina

sister of

I am brother the Regina

Primer borrador de oraciones escritas de su familia, como se puede notar hubo oraciones que ellos fueron corrigiendo y otras en las que yo los apoyé.

Apéndice C



Ensayo frente a sus compañeros, aunque cuando vieron la cámara algunos se pusieron a posar.

Apéndice D



Entre todo se ayudaban a maquillarse y ponerse “guapos”.

Apéndice E



Fotos de las presentaciones y del público atento a la exposición de sus compañeros.

Apéndice F

Evaluación

Nombre de la actividad: Árbol Parlante			
Nombre del alumno(a):			
Aspectos a evaluar:	Buena (1 punto)	Regular (½ punto)	Requiere apoyo (0 puntos)
Dominación del tema:			
Fluidez:			
Pronunciación y Modulación:			
Vocabulario:			
Tono de voz:			
Indumentaria:			
Postura:			
Seguridad en la exposición:			
Trabajo colaborativo:			
Asistencia:			
Subtotal :			
Total:			
Observaciones:			

Nombre de la actividad: Árbol Parlante			
Nombre del alumno(a): Raúl Martínez Trejo			
Aspectos a evaluar:	Buena (1 punto)	Regular (½ punto)	Requiere apoyo (0 puntos)
Dominación del tema:		½	
Fluidez:	1		
Pronunciación y Modulación:	1		

Vocabulario:	1		
Tono de voz:		½	
Indumentaria:	1		
Postura:	1		
Seguridad en la exposición:	1		
Trabajo colaborativo:	1		
Asistencia:	1		
Subtotal :	8	1	
Total:	9		
Observaciones: Al inicio su tono de voz era bajo conforme avanzo la presentación, mejoraste. Felicidades Raúl, hiciste un buen esfuerzo.			

Formato a llenar para evaluar el proceso y presentación final, el primero es el ejemplo y el segundo es la evaluación de un alumno.

Apéndice G

Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el Ciclo 2 por ambiente

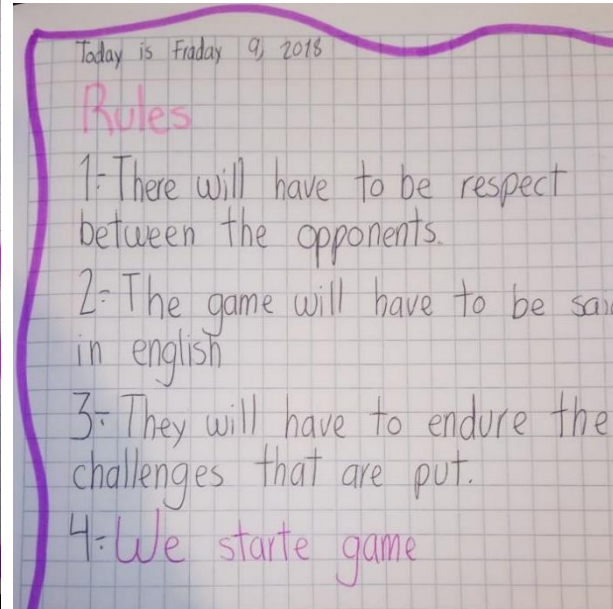
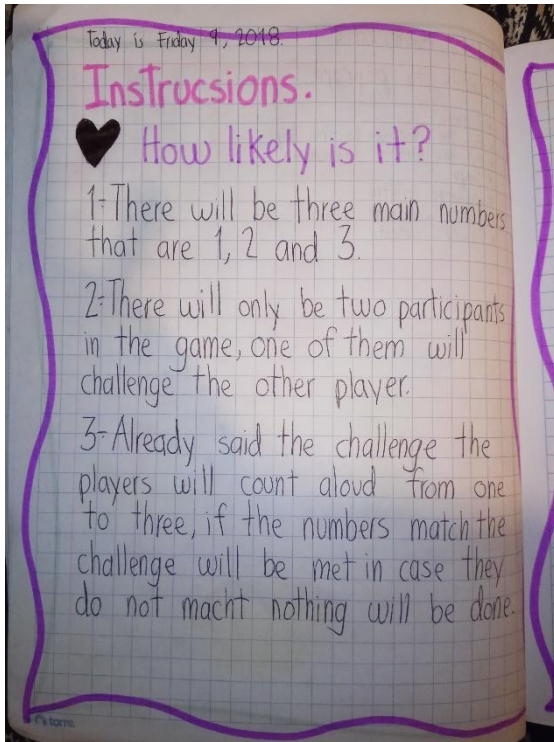
CONTACTO Y FAMILIARIZACIÓN: "A1": 3° Y 4° DE PRIMARIA		
FAMILIAR Y COMUNITARIO	LITERARIO Y LÚDICO	ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN
Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana.	Leer y entonar canciones.	Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información.
Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otras personas conocidas.	Jugar con las palabras y leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos.	Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto.
Escuchar y expresar necesidades prácticas e inmediatas.	Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.	Registrar e interpretar información en un gráfico.
Interpretar mensajes en anuncios publicitarios.		

Distribución de prácticas sociales del lenguaje para el Ciclo 3 por ambiente

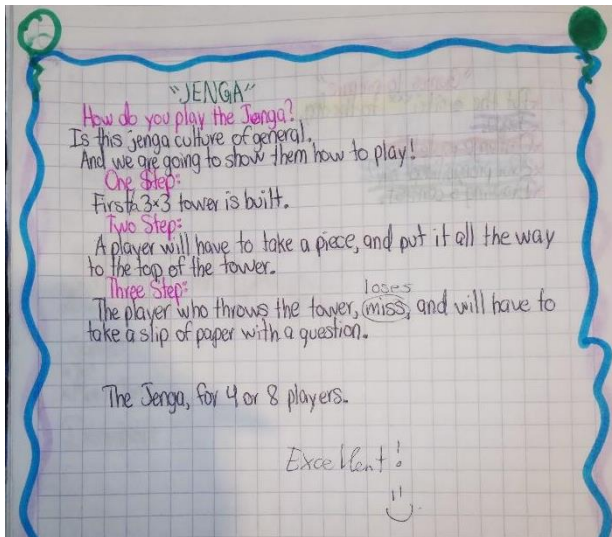
BASES ESENCIALES "A2": 5° Y 6° DE PRIMARIA		
FAMILIAR Y COMUNITARIO	LITERARIO Y LÚDICO	ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN
Participar en transacciones comerciales.	Leer en voz alta cuentos y leyendas.	Participar en eventos comunicativos formales.
Escuchar, leer y registrar información de diversos medios de comunicación.	Participar en juegos del lenguaje.	Leer y registrar información para resolver un problema.
Leer y escribir recados y cartas.	Leer para conocer y comparar diversos aspectos propios y de los países donde se habla inglés.	Leer y registrar información para elaborar cuestionarios y reportes.
Seguir y dar indicaciones para trasladarse.		

Competencias específicas marcadas en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. (2011, p. 39)

Apéndice H



Instrucciones y reglas a seguir para el juego de “¿Qué probabilidad hay?”



Instructivo del “Jenga de conocimientos generales”

En estos borradores se muestra como las correcciones fueron mínimas, por lo que el uso continuo del inglés fue mejorando su escritura.