

Videos educativos: El uso de la tecnología en la elaboración de materiales generados por el alumno.

Maria Clara Herrera Rekow

BA Universidad Nacional de Colombia 1.992

Entregado como requisito parcial para la obtención del grado de Master of Arts in Teaching otorgado por The School for International Training.

Brattleboro, Vermont

Enero de 2003

The author hereby grants to the School for International Training the permission to reproduce either electronically or in print format this document in whole or in part for library archival purposes only.

The author hereby does  does not  grant the School for International Training the permission to electronically reproduce and transmit this document to the students, alumni, staff, and faculty of the World Learning Community.

Author's signature \_\_\_\_\_

Este proyecto escrito por Maria Clara Herrera Rekow ha sido aceptado en su forma actual.

Fecha: \_\_\_\_\_

Consejero: \_\_\_\_\_

Lector: \_\_\_\_\_

## Agradecimientos

Quiero expresar mi más profunda y sincera gratitud a todos aquellos que hicieron posible la elaboración de este proyecto. A mi consejera Beatriz Fantini y a mi lectora Debra Blake por su infinita paciencia y valiosas contribuciones al mejoramiento de este escrito; a mis queridas amigas Jody Shimoda y Brenda Ferreira por todo el apoyo e invaluables consejos durante la preparación y escritura del manuscrito; a Kris Van Guieson y Josh McCormick-McInnis de la escuela de Hyla, mil gracias por las incansables horas que dedicaron a sacar adelante el proyecto; a Laura Jones, por ser mi inspiración y consuelo en los momentos difíciles; a mi amado esposo y mejor amigo Mitch Rekow, gracias por creer siempre en mí y ser mi apoyo incondicional; a mi adorada familia por ayudarme a ser lo que soy; a Janis Birdsall por ayudarme a confiar más en mis habilidades; a mi querida amiga Rosalba Esparragoza y a Lynn Mitchell, cuya insistencia me llevó a SIT hace dos años; y por último, a mis alumnos de octavo grado de la promoción 2.001-2.002 sin cuyo entusiasmo, dedicación y admirable creatividad este proyecto no se habría llevado a cabo.

## SINOPSIS

El siguiente documento se basa en la narración y comentarios acerca de la elaboración de un video para la enseñanza del español. El video en cuestión fue planeado, producido y editado por los alumnos del octavo grado de la escuela Hyla y servirá como material suplementario en los cursos sexto y séptimo durante años venideros. A través de este manuscrito se hará una descripción y análisis de los acontecimientos que ocurrieron a lo largo del proyecto y se discutirán las técnicas de enseñanza que se usaron durante su elaboración. Uno de los objetivos principales de este documento es servir como guía para los profesores con poca experiencia en el uso del video y de la tecnología digital que deseen incorporar estos elementos, al igual que materiales generados por los estudiantes y algunas técnicas teatrales en sus clases.

### **ERIC Descriptors**

Writing Skills  
Vocabulary Development  
Computer Assisted Instruction  
Error Analysis  
Multimedia Instruction  
Instructional Films  
Student Developed Materials  
Class Activities

## TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos .....	ii
Sinopsis .....	iii
Introducción .....	1
Capítulo I: Los adolescentes de la escuela de nivel medio .....	6
Capítulo II El español y tecnología .....	10
Capítulo III El proyecto .....	19
Etapa de planeación .....	30
Etapa de desarrollo .....	48
Etapa de edición .....	61
Capítulo IV Conclusiones .....	66
Notas de pie de página .....	70
Apéndices .....	71
Escritura en proceso	
Lista de símbolos	
Diálogos para el video	
Retroalimentación	
Bibliografía .....	72

## INTRODUCCION

Mi primera experiencia con la tecnología comenzó en 1.985. En ese entonces cursaba el grado décimo en una escuela pública de Bogotá, mi ciudad natal. En esa época existían problemas considerables de presupuesto, los cuales hacían difíciles los gastos suplementarios que contribuirían a dar a las clases un nuevo y más moderno enfoque. Es natural que la compra de ocho computadores marcara un hito en la historia de la escuela. En ese entonces mi conocimiento sobre computadores era casi inexistente. Me sentía intrigada por conocer este nuevo tipo de tecnología y poder hacer uso de ella en clase.

Mi curiosidad aumentó cuando el maestro de informática nos llevó a la que iba a ser denominada sala de computadores, para mostrarnos el equipo y enseñarnos algunos de los procedimientos básicos. Al ver a los “nuevos ingresados” sentí que mis conocimientos sobre tecnología empezarían a aumentar con gran rapidez. No obstante, tuve el vago presentimiento de que mi tiempo frente del computador se limitaría a unos pocos minutos durante la clase. La razón era muy simple: éramos cuarenta y cinco alumnos usando ocho computadores. “Bien.”-me dije-“Tendremos que establecer turnos.” Sin embargo, me ví ante la infortunada circunstancia de tener como compañeros de computador a tres de los magos de la informática, quienes habían adquirido computadores por lo menos dos años atrás. Mientras que yo no sabía ni siquiera la manera de prender el computador, ellos ya estaban a años luz de mis más rudimentarios conocimientos. Avidos por practicar al máximo durante las horas de clase, estos alumnos acapararon los computadores, dejando a los pobres “iletrados” como yo sólo algunos minutos para aplicar los conocimientos que habíamos aprendido. No los culpo. Era obvio que estas personas tuvieran menos interés o paciencia para trabajar al ritmo en que los principiantes lo hacíamos.

Así transcurrieron mis dos últimos años de aprendizaje en la clase de informática. Me convertí en uno de los observadores mientras tomaba atenta nota de lo que los muchachos más experimentados hacían en el computador. Mis notas me ayudaron a adquirir los rudimentos, pero la falta de práctica hacía más difícil su aprendizaje. Poco a poco fui perdiendo el interés en los computadores y no sentí la necesidad de usarlos hasta años después.

Durante mis primeros años de enseñanza, los caminos de la tecnología y los míos se volvieron a encontrar. El uso de las grabadoras y más tarde, de los equipos de video se hizo más popular en mis clases. Siempre en busca de nuevas posibilidades, ideé la manera de crear un diario hablado. Mis alumnos debían usar una grabadora, ir a un lugar aislado de sus casas y grabar sus voces. Generalmente, yo les ayudaba proporcionándoles el tema del que debían hablar. Estos temas provenían de las funciones y la gramática del curso así como de asuntos de interés para ellos. Los diarios cumplieron diversas funciones: ayudaron a los alumnos, en especial a los más reservados, a expresarse oralmente; estimularon la práctica de vocabulario y de funciones gramaticales; ejercitaron la práctica de pronunciación; y por último, sirvieron para usar los conocimientos aprendidos en contexto. También el compartir los diarios con el maestro y con los compañeros de curso fue para muchos motivo de orgullo, debido a que el resultado provenía de su propio esfuerzo, trabajo y creatividad.

Esta actividad me impulsó a buscar más a fondo en el campo de la tecnología maneras diferentes de motivar a los estudiantes en el aprendizaje de un idioma extranjero y a la vez hacer el proceso más interesante y significativo. El siguiente paso fue explorar en el área de los audiovisuales mediante el uso de la cámara de video. Más tarde comencé a familiarizarme con el aparato que me serviría para realizar los proyectos que ya tenía en mente. Con estas ideas, comencé a elaborar actividades en las que usaría una forma de tecnología nueva para mí. ¿Mis nuevas “víctimas”? Los adorables, impredecibles y fascinantes alumnos de la escuela de nivel medio.

### ***Hyla: la escuela, su filosofía y sus estudiantes***

La escuela de Hyla se fundó en 1.993 y cuenta actualmente con ochenta y cuatro alumnos en los grados sexto, séptimo y octavo. La escuela ha visto cambios en su espacio físico y en su facultad. Sin embargo, su filosofía de la educación sigue en pie: crear una atmósfera en la cual el alumno se desarrolle intelectual y emocionalmente y en la que se promueva su curiosidad intelectual, se respete su individualidad y se le anime a enriquecer su conocimiento por medio de diversas experiencias educativas. Otro aspecto de vital importancia es el desarrollo del alumno como individuo responsable, respetuoso y sensible al ambiente que lo rodea.

Debido a su naturaleza innovadora, Hyla ha permitido a los profesores implementar y modificar sus currículos de manera que se estimulen los aspectos intelectual, emocional y social de los alumnos. Esto a su vez facilita la creación de actividades en las que los alumnos puedan explorar conceptos, intercambiar opiniones con sus compañeros de clase, aplicar teorías en situaciones reales y relacionar dichos conceptos con sus propias experiencias.

En Hyla cada maestro puede escoger los textos y materiales que crea convenientes para el desarrollo efectivo del programa. Con el tiempo, varios maestros buscaron maneras de integrar partes de sus currículos mediante actividades en las cuales los alumnos pudieran combinar diversas áreas de conocimiento. Por último, la escuela promueve actividades extra-curriculares para dar al alumno opciones educativas diferentes a las del salón de clase.

Por lo general, los alumnos de Hyla están altamente motivados hacia el aprendizaje del español, considerándolo como un mundo nuevo para explorar, conocer y llegar a comprender. Sin embargo, para otros la falta de alternativas en la escogencia de un idioma resulta frustrante. Para otros, el aprendizaje de una lengua extranjera tiende a perder su magia si no se puede practicar en otros contextos. Por ende, unos de mis retos fue ayudar a los alumnos a comprender el significado de aprender otra lengua y crear el ambiente adecuado que les permitiera practicar el español en contexto.

### ***Mi filosofía de la educación y los inicios del proyecto***

Mi visión y principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se forjaron en un comienzo como resultado de mis propias experiencias en el bachillerato. Las clases de las que tengo los mejores recuerdos fueron aquellas en las que sentí el apoyo y aprecio de mi profesor y compañeros. Esas clases me ayudaron a conocerme mejor como ser humano, reconocer mis habilidades, compartir mis experiencias con otros y establecer conexiones entre mis conocimientos y mi existencia diaria.

Cuando decidí involucrarme en la enseñanza, prometí que haría todo lo que estuviera a mi alcance para facilitar y hacer más atractivo el aprendizaje para mis alumnos. Esta tarea requiere paciencia, una mente abierta al cambio, mucha observación y análisis sobre mis clases. Estas dos últimas serían algunas de las fuentes que me permitirían llegar a conocer mejor a mis estudiantes, tener una mejor idea sobre sus estilos de aprendizaje y así crear la

atmósfera y las actividades que ayudarían a los alumnos a aprender con más facilidad, establecer conexiones y tener más confianza en sus habilidades como aprendices.

La curiosidad intelectual a la que me referí en páginas anteriores me ha impulsado a crear actividades en las que mis alumnos pueden analizar elementos del lenguaje y situaciones en las que tengan la oportunidad de ser creativos e innovadores. Esto requiere que el alumno se arriesgue, acepte retos y explore áreas desconocidas. En mis años de enseñanza en Hyla he tenido la libertad de realizar proyectos en los que se combinen áreas de conocimiento (especialmente arte, historia, ciencias y teatro) y en los que estas últimas han desarrollado temas de interés para los alumnos. Durante estos proyectos ellos han necesitado parámetros y estructuras vitales para poder desarrollar su creatividad. Una vez dados, el alumno puede tener la libertad y la confianza de comunicar sus intereses y preferencias.

En septiembre del 2.001, me vi envuelta en toda una odisea con mis alumnos de octavo grado. Al principio del año mi entusiasmo no tenía límites: después de terminar mi segundo verano en SIT\*, venía dispuesta a aplicar varias de las ideas que había aprendido en las clases. No contaba (o de pronto no recordaba) con que este grupo tenía un concepto peculiar sobre el aprendizaje. De opiniones diferentes, y muchas veces encontradas, los trabajos en grupo eran un suplicio para ellos. En ocasiones ellos podían ser encantadores; al día siguiente el escenario podía ser completamente distinto. Su sentido de responsabilidad y habilidad para comprometerse y entregar trabajos en fechas límites variaba constantemente. Creativos y más jóvenes emocionalmente que los grupos de octavo que les precedieron, veían en el juego la única oportunidad de aprender. Cualquier trabajo representaba un martirio y las transiciones, minutos y minutos de paciente insistencia.

En los primeros meses los alumnos estuvieron muy motivados y trabajaron con ahínco en clase. Su capacidad para negociar e interactuar en grupo incrementó notablemente. Sin embargo, con el tiempo su interés y sentido de responsabilidad empezaron a decaer. Intenté todo tipo de estrategias que funcionaron sólo durante un tiempo. Sin embargo, aún no estaba lista para darme por vencida. Sabía que debía haber una forma de renovar esa chispa de energía que había motivado a mis alumnos al principio del año.

\*School for International Training

Fue así como empecé a reflexionar sobre esa clase y llegué a varias conclusiones. Este grupo estaba conformado por un lado por personas muy serias y dedicadas y por otro lado por chicos que necesitaban algo más que la enseñanza formal. La gran mayoría requería bastante tiempo para terminar una actividad, pues generalmente ponía mucho empeño si aquella era de su agrado. Ya que eran de opiniones muy variadas y tomaban el aprendizaje de maneras diferentes, era necesario que trabajaran en grupos pequeños y aprendieran técnicas para negociar y llegar a acuerdos. Aún cuando les agradara ser creativos, necesitaban parámetros para no ahogarse en un cúmulo de ideas durante sus proyectos. Les fascinaba comunicarse informalmente y por medio de la improvisación. Por último, para ellos era motivo de inmensa satisfacción producir algo para otros y algunos de ellos tenían experiencia en computadores y en el uso de la cámara de video digital.

Con estas herramientas me dispuse a idear un plan que les permitiera a los alumnos expresarse de diversas formas, trabajar en equipo y aprender técnicas de comunicación e intercambio de ideas, cumplir con fechas límites, usar otra forma de tecnología en la clase y poner en práctica el idioma. Después de hablar con varios de mis colegas y amigos, de pensar largamente sobre el proyecto apropiado y casi que en un último intento de ayudar a mis alumnos en su aprendizaje, la idea tomó forma en mi mente. Más adelante tomé apuntes sobre los objetivos del proyecto y de otros detalles importantes en la etapa inicial. Con un alivio y una felicidad sin límites, decidí hablar con mis alumnos y proponerles la idea. Sus amplias sonrisas al saber que el proyecto incluía la producción de un video de enseñanza del español que se usaría como material para los cursos sextos y séptimos en años venideros me convencieron de que había hecho la elección correcta. El plan se iba a poner en marcha pronto y los muchachos no veían la hora de empezar a trabajar.

Mi propósito a través de este documento es presentar y analizar detalladamente los pasos que se utilizaron en la preparación, producción y edición de este video desde la perspectiva del maestro y del alumno. Asimismo, mi deseo es ayudar a otros profesores poco experimentados en el uso del video, mediante información y documentación detallada, a incorporar varios elementos humanísticos y tecnológicos en sus clases, por medio del desarrollo de las cuatro destrezas del aprendizaje, la concientización de la importancia del trabajo en grupo, el empleo de materiales generados por el alumno y el uso de varias técnicas teatrales útiles en la enseñanza de lenguas extranjeras.

## **CAPITULO 1: Los adolescentes de la escuela de nivel medio**

Cada vez que alguien pregunta sobre mi profesión y escucha la respuesta, es interesante observar la reacción del interlocutor: “¡...humm, qué bueno! Parece una edad difícil, ¿verdad?” Al parecer, esa respuesta encierra su conmiseración hacia aquellos que se “arriesgan” a trabajar con muchachos tan impredecibles emocionalmente. Aunque en cierto sentido les hallo la razón, también he llegado a descubrir la cara oculta de los adolescentes de esa edad. Es ese constante descubrir lo que ha representado un reto y quizás mi mayor fuente de inspiración durante mis cinco años de enseñanza en la escuela secundaria.

Mis observaciones me han llevado a determinar varios aspectos que caracterizan a un adolescente entre los once y los catorce años. Tal vez debería separar esas edades en cuatro grupos diferentes, si se tiene en cuenta la rapidez con que se dan los cambios físicos y psicológicos. Durante este período el adolescente se ve enfrentado a un mundo en el que la única constante es el cambio. Su cuerpo se desarrolla con rapidez y las hormonas provocan cambios en su personalidad que muchas veces resultan incomprensibles, pero a la vez fascinantes. Aunque los adolescentes de esa edad todavía necesitan y desean el consejo de los adultos, también empiezan a formar una imagen distinta de ellos. Al adulto se le puede ignorar en ocasiones, cuestionar y a la vez respetar y apreciar, aunque estas expresiones de afecto se den en muy contadas oportunidades. Es esta la manera que tiene el adolescente de afirmar su personalidad y buscar su propio lugar en el mundo.

El mundo del adolescente puede ser contradictorio. Un día el muchacho puede estar en su mejor momento y al otro día, ser insufrible. Tal vez a todos nos suceda lo mismo. La diferencia estriba en la intensidad y frecuencia con que se presentan estos cambios. Imagine el lector estar viajando en un avión durante una tormenta; trate de recordar la sensación repentina e incómoda de su estómago casi desprendiéndose de su organismo con cada sacudida del avión. Ahora imagine esa sensación en su vida diaria. Esta sería una manera de ilustrar y de tratar de comprender los cambios emocionales que ocurren en la vida de un adolescente. Estos cambios frecuentes pueden explicar el que un adolescente desee traspasar límites, aún cuando sabe los riesgos que puede correr. En clase, esto se traduce como el deseo de hablar y distraer a otros poco después de que se le ha llamado la atención. En el ejemplo anterior, las interpretaciones serían las siguientes: “Estoy aburrido”, “Ya capté

lo esencial, pasemos a otra cosa”, “Me acordé de algo que necesito contarle a mi amigo” o “Sé que no debo interrumpir en clase, pero necesito que me lo recuerdes”.

El adolescente de esa edad tiende a ser más sensible a las opiniones que de él tengan los demás. Su auto-estima se halla en un proceso de desarrollo constante. Al mismo tiempo, el adolescente está tratando de encontrar su propia identidad y sentirse cómodo con ella. Esto choca con las expectativas que su pequeño entorno social tiene de él. Sus prioridades dan paso a una visión diferente de las personas y a cambios significativos en cuanto a su interacción con ellas. De esta manera, los “estratos sociales” del adolescente lo ubican a él en la cúspide, seguido de cerca por sus amigos y en último lugar, por sus padres y maestros. El egocentrismo característico del adolescente lo puede llevar a ser poco considerado y comprensivo con los demás. Sin embargo, irónicamente este es un paso vital en el laberinto que lleva al joven a convertirse en una persona independiente. Es en esta etapa en la que la labor pedagógica del maestro cobra quizás su mayor importancia.

***La labor pedagógica en Hyla: alimentar el espíritu***

*“Tenemos una mente. Tenemos sentimientos. Separarlos sería negar lo que somos. Integrarlos nos ayuda a entender lo que podemos ser”.*

George Isaac Brown  
The live Classroom (1)

Los maestros de Hyla tienen en cierto modo la misión de facilitar la transición del alumno de la niñez a la juventud. Esta misión abarca el desarrollo integral del alumno, su interacción con el entorno y sus futuras retribuciones a la comunidad. Ellas cubren a la vez tres aspectos importantes en el desarrollo del adolescente, es decir, su individualidad, el ambiente que le rodea y la sociedad.

Para lograr el desarrollo del estudiante como ser integral, es necesario crear una atmósfera en la que el alumno pueda mostrar todo su potencial. De esta forma, el alumno podrá conocerse mejor a sí mismo y reconocer los aspectos de su personalidad que lo caracterizan como estudiante y como ser humano. ¿Por qué puede ser esto tan importante? En mi opinión, si el alumno se familiariza con su propio ser, podrá más adelante generar estrategias que le permitan enfrentar situaciones diferentes dentro y fuera del salón de clase. Asimismo, el conocimiento trae como consecuencia la aceptación, que más tarde puede

traducirse en las relaciones del estudiante consigo mismo y con los demás. Sin embargo, el adolescente tendrá más dificultades de explorar su personalidad si no se le brindan oportunidades de desarrollar su potencial. Esto se logra mediante actividades que le permitan al joven expandir sus horizontes y sacar el mejor partido de situaciones nuevas y distintas de las que éste tiene en su vida cotidiana. Estas actividades ayudan al muchacho a desarrollar su propia individualidad y a concientizarse de la comunidad que le rodea.

Para que un adolescente pueda llegar a ser más comprensivo y respetuoso de los valores ajenos, necesita primero llegar a conocerse mejor. Este conocimiento tiene como base la aceptación de su propia individualidad y el respeto hacia sus creencias y opiniones. Arthur Combs expresa perfectamente lo que para el individuo significa alimentar su propio ser, concepto que en mi opinión encierra la esencia de la labor pedagógica en la escuela de nivel medio: “las creencias que tiene cada persona de sí misma son cruciales para su crecimiento y desarrollo...el alumno lleva dichas creencias consigo dondequiera que vaya...” (2). En una etapa en la que los muchachos son conscientes de su figura corporal y del efecto que tiene su personalidad en otros, es importante hacer hincapié en el hecho de que las personas llegan a un grupo con rasgos distintivos que las caracterizan. Esa diversidad es la que da a un grupo toda su magia. La labor del maestro, especialmente durante esta edad, es ayudar al alumno a descubrir su propia belleza interior. Esto está íntimamente relacionado con el conocimiento y la aceptación de los aspectos que unen y diferencian a los adolescentes. La mejor recompensa para un maestro es ver al alumno madurar en la visión que tiene de su propio ser y ofrecer el don de su personalidad a los demás.

Muchos alumnos de Hyla se encuentran en una situación privilegiada. Ellos han crecido rodeados del cariño, comprensión y apoyo de sus padres, hermanos, amigos y maestros. La escuela les ofrece una atmósfera de apoyo, una educación que complementa la del hogar y provee situaciones para que cada alumno se descubra a sí mismo. Esto, unido al hecho de vivir en una isla pequeña, hace que muchos alumnos den por sentado el hecho de recibir estas oportunidades. Poco a poco, estos muchachos se dan cuenta de que las satisfacciones más grandes que tiene la vida son poder retribuir lo que se ha recibido para contribuir al enriquecimiento emocional propio y de la comunidad. Al expandir sus horizontes, mis alumnos se dan cuenta del impacto que lo que se hace puede tener en la vida de los demás.

La labor pedagógica en la escuela de nivel medio tiene grandes satisfacciones, aunque no carece de altibajos. El crecimiento del alumno se parece a escalar una montaña, resbalar y seguir adelante. No dejan de sorprenderme los comentarios hirientes seguidos por las expresiones más puras de simpatía hacia los demás. En el salón de clase estos comportamientos se traducen en el grado de motivación que puedan tener los alumnos frente a diversos proyectos. Las reacciones pueden variar entre el total desinterés al entusiasmo más genuino... ¡en una misma persona! A pesar de lo que se piense acerca de las contradicciones de la adolescencia, la sinceridad en sus sentimientos prevalece. En una edad que tiende a ser ignorada, el entendimiento y la comprensión hacia los alumnos serán siempre bien recibidos y agradecidos. Y lo son en la medida en que el alumno se dé cuenta que existe alguien que observa esos cambios y contradicciones en su carácter y aún así no da un paso atrás en el cumplimiento de su labor formativa.

Este fenómeno de la formación del adolescente, sus “desencantos” y satisfacciones se observan en la labor diaria del maestro durante la clase. En mi caso, este bagaje forma parte integral de la planeación y desarrollo del programa de español durante los tres años en que el adolescente permanece en Hyla. En capítulos posteriores explicaré más detalladamente el impacto que todos estos factores tienen en mis clases, en la actitud que tienen mis estudiantes hacia las lenguas extranjeras, así como en la manera en que el programa ayuda al desarrollo del adolescente como individuo y sus interacciones a nivel social.

## **CAPITULO 2: El español y la tecnología**

### ***Los comienzos***

Durante los cinco años que he trabajado en la escuela de Hyla se han presentado ocasiones de utilizar la tecnología en clase. La escuela ha adquirido grabadoras, equipos audiovisuales y cuenta en la actualidad con un salón de computadoras muy completo y actualizado. Las cámaras de video digitales llegaron aproximadamente hace un año, pero nunca habían pasado por mis manos. Los programas de edición por computador eran totalmente desconocidos para mí.

Mi temor hacia lo desconocido influyó en mi reticencia a usar objetos con los cuales no estuviera familiarizada. Hubiera querido que la escuela animara a los profesores (o los forzara, al menos) a tomar cursos sobre tecnología que beneficiaran sus clases. Llegué a la conclusión de que era yo quien me estaba fijando esas limitaciones. Mientras no tuviera que hacerlo, sería mejor para mí sobrevivir sin la tecnología. Mi labor de enseñanza no requería que me embarcara en un proyecto aparentemente innecesario. ¡Qué equivocada estaba!

### ***Si la montaña no va a Mahoma...***

El mundo de la tecnología tuvo que venir a mí para que yo comprendiera los beneficios que ésta traería a mis clases. La tecnología tuvo que darme una fuerte bofetada en la cara para hacerme salir del “letargo tecnológico” en el que me encontraba desde hacía años. Quiero dejar en claro una cosa: no soy experta en tecnología ni pretendo serlo. Sin embargo, deseo aprovechar las posibilidades que la tecnología ha puesto enfrente del maestro y hacer el mejor uso de ellas en mis clases.

Mi conocimiento tecnológico ha sido bastante empírico. La forma en que la tecnología se me ha manifestado es al llevar a cabo los procedimientos necesarios en la elaboración de diversos proyectos. Del procesador de palabras hasta la tecnología digital, lo que he adquirido se ha basado en la experimentación y en la ayuda que varias personas me han brindado. En principio, me dediqué a conocer el funcionamiento del procesador en la creación, impresión y edición de documentos. Posteriormente comencé a explorar el mundo de los programas de

diseño, entre ellos el programa de ClickArt (copyright 1.996). De esta manera descubrí la forma de elaborar láminas y otros materiales visuales para utilizar en actividades de vocabulario. Después, me familiaricé con la forma de insertar material escrito en los dibujos. Esto facilitó la creación de ejercicios en los que mis alumnos podían practicar varias habilidades lingüísticas y realizar trabajos creativos a partir de dibujos e imágenes en general.

Más tarde intenté crear un documento usando PowerPoint, un sistema mucho más avanzado que los programas de diseño gráfico, aunque parecido en la forma de usar imágenes y texto combinados. Sin embargo, las imágenes se pueden importar desde otras fuentes como el internet o los discos compactos, el sistema permite utilizar efectos visuales en la composición del texto y se pueden introducir nuevos elementos como el sonido.

Simultáneamente, comencé a trabajar con la cámara de video. Estos aparatos han evolucionado con increíble rapidez en los últimos quince años. El tamaño se ha reducido y las adaptaciones se han ampliado, ofreciendo una gama de posibilidades en el proceso de filmación y edición. Hace aproximadamente veinte años existían cámaras de video en las que se podía incorporar el cassette de VCH corriente. Esto permitía grabar directamente en el cassette sin necesidad de transferencias. Sin embargo, limitaba las posibilidades de edición que existen hoy en día. Más adelante, los cassettes de video se fueron reduciendo en tamaño, hasta llegar al cassette DVM60, cassettes de ocho milímetros y de Hi-8 que se utilizan en las cámaras de video digitales.

### ***La era digital: más creatividad en la tecnología.***

La cámara digital de video viene en diferentes tamaños, pero por lo general es más pequeña que la mayor parte de las cámaras tradicionales. Contiene un sistema de botones muy parecido a los de otras cámaras. El equipo también cuenta con un trípode para lograr una imagen más estable, un micrófono que permite una mayor nitidez en el sonido (muchas veces es innecesario debido a la potencia del micrófono incorporado) y un sistema de cables que se utilizan para efectuar las conexiones necesarias entre la videogradora y el computador en el momento de la edición. El lector se preguntará: Entonces, ¿cuál es la gracia de la tecnología digital? El secreto está en la forma como se transfiere la imagen al video y en las posibilidades de edición que se ofrecen. En otras palabras, la calidad de filmación es más alta que en las cámaras tradicionales y los elementos para la edición, más sofisticados. ¿La

razón? Las cámaras digitales cuentan con un dispositivo que convierte los impulsos luminosos en impulsos eléctricos, también llamados formas de señales análogas. Estas señales se almacenan en un microprocesador y posteriormente se convierten en información digitalizada. Más adelante, las señales se transforman en una fuente de información numérica por medio de una red de tecnología.

Aunque es posible observar una serie de imágenes de video en la pantalla que cada cámara posee, la edición se logra sólo en el momento en que esa información se transfiere a un computador. Aunque la imagen que producen las cámaras de video digitales no llega a igualar a la de las cámaras de video profesionales, la nitidez ha mejorado con respecto a las cámaras tradicionales. La cámara digital también puede usarse en conjunción con los computadores, cuyos sistemas de edición están en la actualidad altamente desarrollados.

Con esta descripción no pretendo desacreditar el valor de las cámaras de video tradicionales. Sin embargo, es un hecho que la tecnología digital está ocupando poco a poco el lugar de la tecnología anterior a su creación. Esto sólo lo veo como una ventaja que puede beneficiar a cualquier persona interesada en la producción y edición de videos y en particular, a los maestros que quieran introducir nuevos avances tecnológicos en clase.

Aunque la calidad de imagen y sonido en las cámaras tradicionales es óptima, es en el proceso de edición durante el cual la persona puede encontrar más dificultades. Sí, la edición es posible en dichas cámaras, pero en muchos casos a costa de la pulcritud en el producto final. Es decir, al editar un video corriente se pueden eliminar partes que no se quieren mostrar, pero aún así puede observarse que la fluidez en la secuencia puede variar dramáticamente. Para editar una filmación grabada en una cámara tradicional se necesita grabarla primero en un cassette digital y de allí almacenar la información en el computador. El mayor inconveniente de las cámaras tradicionales es la imposibilidad de tomar la imagen, aislarla y modificarla al gusto del editor. En las cámaras digitales, esto se puede lograr por medio del computador.

En la actualidad, todos los computadores MacIntosh cuentan con un programa llamado *I-Movies* el cual permite la edición de videos. Aunque es el sistema de edición más básico que existe (desde su creación se han generado programas más sofisticados), puede brindarle al editor diversas posibilidades de trabajar con el producto en bruto.

El sistema funciona de la siguiente manera: una vez terminada la filmación, el material se puede importar a un archivo en el que se registra como un nuevo documento; en esta etapa, el documento se subdivide en segmentos (llamados “clips” en inglés) que facilitarán más adelante la edición separada de cada uno de ellos. Para hacer más eficiente y clara la edición, se deben seleccionar todos los segmentos y colocarlos en una cinta de edición; seguidamente, comienza el proceso de editar cada segmento. Para ello se puede utilizar el indicador de tiempo (*timer*), que permite al editor decidir la parte del segmento que se quiere borrar. Este indicador se maneja con el cursor y se indica por medio de una barra ubicada justo debajo de la imagen agrandada. Dos de las formas de edición consisten en trabajar con cada segmento por separado o ver la totalidad del video y tomar nota de las partes que se quieren modificar. Al finalizar la primera parte de la edición, se pueden agregar efectos especiales de imagen y sonido, de los cuales hablaré en el capítulo cuatro durante la etapa de edición.

Este sistema permite a la persona experimentar con el material que se está editando y tiene la ventaja de restaurar lo que ya ha sido borrado, siempre y cuando se haga tan pronto como sea posible. Por medio de este sistema también se estimula la creatividad y se ejercita la toma de decisiones. Asimismo, este procedimiento permite al individuo darse cuenta de que la máquina por sí sola es incapaz de realizar funciones a menos que se opriman los botones necesarios. En otras palabras, la labor de edición es un trabajo cooperativo entre el computador y el individuo. La máquina proporciona las herramientas y permite que la persona las manipule a discreción. De alguna manera, la tecnología también puede servir de vehículo para practicar ciertas destrezas a nivel individual y social.

Durante los últimos seis años la tecnología ha entrado gradualmente a mis clases. Para los objetivos de este documento, me enfocaré principalmente en los videos. Desde los videos creados siguiendo el método audiolingual se pasó a los situacionales, en los que se presentan escenas relacionadas con circunstancias que puede encontrar un hablante en la vida cotidiana o en otro país. En los videos se puede incorporar música, variedad, mucho colorido y movimiento para enseñar los conceptos básicos de la lengua extranjera (por ejemplo, en [Spanish Lyric Language](#)); se pueden contar historias al estilo de las miniseries de televisión, en la que se practican vocabulario, gramática y expresiones cotidianas ([Destinos](#)); hay videos en los que se toma una secuencia y se crean diálogos en los que se refleja la cultura y se desarrolla una mini trama ([Paso a Paso](#) y [En Español](#)); otros en los que existen

personajes animados y se desarrolla una historia, como es el caso de Muzzy. Esto sin contar con otros programas en los que se toma material auténtico y se selecciona para proporcionar situaciones reales, videos que se enfocan en aspectos culturales, videos turísticos y por último, películas o programas de dibujos animados famosos que han sido traducidos al español.

De estos videos he utilizado casi todas las variedades existentes, a excepción de las películas traducidas al español. He observado los beneficios que aportan al alumno y los aspectos que menos le interesan. Algo que siempre me sorprende es el hecho de que mis alumnos de la escuela de nivel medio pueden verse altamente motivados por los videos basados en dibujos animados. Asimismo, la existencia de color y movimiento (3), así como la facilidad que presenta el argumento, pueden ser factores que atraen al adolescente y ayudan a comprender la trama.

La reacción de mis alumnos ante los videos turísticos y culturales es distinta pero tiene facetas positivas. Debido a su curiosidad innata, el alumno también puede sentirse atraído hacia los videos que le proporcionen información y le permitan descubrir aspectos de la cultura distintos a los suyos. Por otra parte, está el componente principal de realismo (4), ya que estos videos se han filmado en los sitios auténticos y el lenguaje proviene del hablante nativo corriente. De esta forma, los comerciales presentan una fascinación para ellos, ya que no solamente se presenta el lenguaje en su forma más natural, sino porque los alumnos pueden identificar artículos que se usan en su cultura.

El libro que estoy usando en la actualidad incluye un programa de video. Este programa contiene escenas que ocurren en cinco países diferentes (Estados Unidos, México, Ecuador, España y Puerto Rico). Las escenas se desarrollan en diferentes sitios que pueden variar entre lo turístico (el mercado de Oaxaca) y lo cotidiano (una casa en España). Dado que este programa está dirigido a estudiantes de las escuelas de niveles medio y superior, la gran mayoría de los personajes fluctúa entre los trece y los diecisiete años.

Una de las ventajas de este programa es la manera en que las situaciones están estructuradas. Esto permite a los alumnos seguir la secuencia del video con facilidad. También es interesante escuchar a los personajes hablar en español nativo y poder identificar los diversos acentos, dependiendo del país en el que las escenas sucedan. Este aspecto es

de gran importancia para el alumno, pues le permite familiarizarse con los distintos matices del español y darse cuenta de que éste se habla de diferentes maneras. La idea de desarrollar las situaciones en varios países permite al estudiante ampliar su conocimiento cultural. Asimismo, resulta muy significativo incluir a los Estados Unidos como parte del mundo hispano, ya que la concentración de hispanohablantes está creciendo aceleradamente. Esto puede ayudar al estudiante a comprender mejor la importancia de aprender un idioma extranjero.

Las situaciones tienden a enfocarse en sucesos que ocurren a los adolescentes en la vida diaria o en los viajes. Al ver los videos, el alumno se siente identificado con gran parte de las situaciones y sigue con interés el desarrollo de la trama y de cada personaje, haciendo conjeturas y llegando a conclusiones sobre lo que puede pasar. En su esfuerzo por llevar a la audiencia un material claro y nítido, los productores tienden a hacer hincapié en la pronunciación y vocalización de las palabras. Esto puede contribuir a la comprensión de cada escena, pero también crea la sensación de falta de autenticidad. Durante las sesiones de video en mis clases, mis alumnos generalmente hacían comentarios positivos sobre el contenido. Sin embargo, una de sus opiniones era: “No, sé, hay algo que no suena muy natural...es tal vez que las personas como que sobreactúan un poco...me parece que los hispanohablantes no hablan así, pronunciando cuidadosamente cada palabra...” o “María Clara, ¿así hablas tú con tu familia o con tus amigos en Colombia?”

Hay que tener en cuenta que los alumnos necesitan escuchar más frecuentemente el lenguaje natural y fluido que se origina en una conversación corriente. Sin embargo, ¿qué ocurriría con mis alumnos principiantes si escucharan el acento a velocidad normal de un hablante caribeño por ejemplo? Posiblemente al escucharlo la reacción del alumno sería de sorpresa al principio y tal vez de frustración más adelante. Esta clase de videos también tiene la ventaja de exponer a los alumnos al acento natural que escucharían en lugares de América Latina. Aunque presentan un reto para los estudiantes, poco a poco ellos identifican elementos del lenguaje que después emplean en sus conversaciones. Es muy importante que los maestros tengan muy claros los objetivos que se buscan al seleccionar y usar esta clase de videos.

## ***El video y su naturaleza***

Hoy en día el video permite al maestro introducir diversidad en clase. Sin embargo, su uso debe trascender el simple entretenimiento. El video ha tenido durante los últimos años un significado completamente distinto en mis clases. Al igual que con todas las actividades que preparo, la introducción de un video debe tener su propio tiempo, espacio y propósito. El momento de la clase en el que se muestre puede determinar el objetivo de su presentación. Si el video se muestra al principio, en la mitad o al final de la clase, la función puede variar entre presentar una función, emplearla mediante diversas actividades u observar si el alumno comprendió la función y es capaz de aplicarla en otros contextos.

Al escoger un video es importante tener en cuenta la finalidad y relevancia que éste tiene para los alumnos y el papel que desempeña en la unidad temática. El adolescente en particular se siente atraído hacia los videos que se relacionan con sus intereses y experiencias cotidianas, en los que la acción tiene un papel principal. Al decir “acción” no hablo simplemente del movimiento sino de situaciones en las que el humor y la aventura entren en juego. En este sentido algunos de los videos educativos ofrecen limitadas opciones. Sin embargo, los que van dirigidos a adolescentes tienen la ventaja de mostrar personas cercanas a la edad de los estudiantes, temas de interés para ellos, además de ofrecer al maestro la oportunidad de modificarlos o presentarlos de diversas maneras.

Las formas de trabajar con videos han cambiado mucho desde el tiempo en que las actividades se basaban en explicar brevemente el tema, ver el video y contestar una serie de preguntas. Hoy día existen cuantas maneras la creatividad del maestro permita. Sin embargo, estas estrategias deben estar conectadas de tal manera que el alumno pueda seguir la secuencia y comprender los objetivos de cada actividad. Asimismo, es necesario determinar el aspecto que se quiere enfatizar mediante cada actividad y la habilidad lingüística con la que se quiera trabajar en determinado momento.

Quiero también hacer referencia a la importancia de conocer al alumno tanto intelectual como afectivamente. Es vital que el maestro explore los estilos de aprendizaje de cada alumno y trate de encontrar las herramientas que faciliten este aprendizaje. Por ende, las actividades en un video deben estar encaminadas a satisfacer los diferentes estilos en que el alumno aprende ya sea visual, auditiva, kinestéticamente, o una combinación de los tres.

Por otro lado, el aspecto emocional del individuo puede determinar las variaciones que se le pueden dar al trabajo con videos. No solamente es esencial comprender la manera como el alumno percibe el mundo que le rodea sino la forma como expresa dicho entendimiento. Teniendo en cuenta tanto los estilos de aprendizaje como las diferentes clases de inteligencias, puede lograrse un mejor acercamiento a la creación de actividades que contribuyan a dar al alumno la oportunidad de explotar un video desde diversas perspectivas.

Por más intuitivo que sea el maestro, a veces puede pasar por alto ciertos detalles del estilo de aprendizaje de cada alumno. Existen otros métodos para conocer mejor al estudiante y evaluar la clase en general. En mi caso, la retroalimentación ha servido como medio para que el alumno exprese sus opiniones sobre su desempeño y progreso académico, sus interacciones en clase y su reacción ante diversas actividades. Asimismo, la retroalimentación me ha servido para reflexionar sobre mis clases y modificar actividades de acuerdo con las opiniones de mis alumnos o la influencia de las mismas en su aprendizaje.

La retroalimentación me ha abierto los ojos hacia el trabajo con materiales creados por el alumno (en inglés, *student-generated material*). Al utilizar con más frecuencia este tipo de materiales, me dí cuenta del creciente interés y la más frecuente participación de los alumnos en las actividades. Entonces empecé a idear la forma de crear un proyecto en el que los estudiantes se vieran envueltos más directa y activamente y en el que se pudieran combinar el español y la tecnología. Una posibilidad es la producción de videos creados por los mismos estudiantes. De esta forma, se daría un giro significativo a una determinada unidad temática, se lograría una mayor motivación por parte de los estudiantes, se les animaría a compartir sus creaciones y se incorporarían elementos de la tecnología que enriquecieran sus conocimientos en esa área.

En la siguiente etapa de este documento me dedicaré a explicar más detalladamente el proceso que tuvo lugar durante la preparación, producción y edición del video, así como también analizaré los aspectos positivos y tropiezos que tanto los estudiantes como yo encontramos durante el desarrollo del mismo. Además, dedicaré una parte del siguiente segmento a analizar los beneficios que trajo esta actividad para los alumnos y las formas como se pudieron haber cambiado diferentes aspectos en la realización del video. Obviamente, es imposible volver atrás y cambiar lo que ya se hizo; sin embargo, estos

comentarios son una forma de reflexión sobre el proyecto y las repercusiones que mis comentarios puedan tener en futuros proyectos de índole similar.

## CAPITULO 3: El proyecto

Antes de adentrarme en el análisis del proyecto en cuestión, quisiera referirme a dos aspectos en particular: al material generado por el alumno y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de nivel medio. Considero necesario explorar estos dos temas debido a la gran influencia que tuvieron en la creación del proyecto. Asimismo, el describir y analizar los mismos llevaría a un mejor entendimiento de las técnicas y procedimientos utilizados durante la realización del video. Por último, estos dos aspectos forman parte fundamental del estilo humanístico que aplico en cada una de mis clases, ya que se refieren a las partes académica, cognitiva y emocional del estudiante.

El material generado por el estudiante puede venir de varias fuentes. Una de ellas son los elementos que resultan atractivos para el estudiante, como por ejemplo revistas, canciones, fotos, videos e incluso juegos. Aunque no sean el producto de la creatividad del alumno, contienen aspectos que por diversas razones le llaman la atención. Una de mis alumnas de octavo grado solía llevar a la clase todo tipo de material relacionado con la música. Era obvio que sus intereses se enfocaban hacia esa área. Sin embargo, más adelante descubrí que esta alumna tomaba clases de canto, había organizado su propio estudio de grabación y tenía la esperanza de grabar un álbum con canciones en inglés y en español. La música era una parte muy importante de su vida y escucharla facilitaba el desarrollo de su estilo de aprendizaje auditivo. Como puede observarse mediante este ejemplo, el material que los alumnos llevan a clase puede revelar muchas facetas de sus personalidades y explicar sus acercamientos a los temas que la clase ofrece.

Al igual que los materiales que lleva el alumno a la clase pueden contribuir a un mejor conocimiento de sus intereses por parte del maestro, el material creado por el estudiante puede revelar tanto aspectos de su personalidad como sus necesidades a nivel cognitivo. Este tipo de material tiene también otras funciones:

1. Ayudar al maestro a determinar el nivel de conocimiento de cada estudiante. En una misma clase, muchas veces los alumnos van a encontrarse en diferentes etapas de aprendizaje. Al analizar el material que cada alumno genera se puede observar lo que éste sabe y lo que aún debe aprender.

2. Proporcionar ideas para actividades, lecciones y en mayor escala, para el desarrollo curricular. Basado en lo que los alumnos produzcan, los maestros pueden crear diversas actividades que giren alrededor del material generado por los primeros. Incluso se pueden elaborar nuevos currículos basados en los elementos que hay en común y que se pueden observar a la hora de examinar el material que los alumnos hayan producido a nivel oral o escrito.
3. Dar a los alumnos la oportunidad de compartir sus creaciones y sentirse orgullosos de sus logros. El material generado por los alumnos constituye un recurso valioso en el desarrollo de diversos valores como la autoestima, empeño y cooperación mutua. En muchos casos, el alumno siente que su trabajo es importante y apreciado por sus compañeros y profesores y que sus intereses e ideas son tomadas en cuenta.
4. Este material puede inclusive quedar grabado para la posteridad, lo cual puede constituir un invaluable recurso educativo que se utilizaría en otras clases o como base para crear diversas clases de material de instrucción y entretenimiento.
5. Fomentar la motivación y participación de los alumnos en las actividades. El material que cada alumno produzca muy seguramente tendrá un efecto positivo en otros, pues en muchos casos será relevante en sus vidas. De esta manera, se creará un mayor interés no solamente en su producción sino también a la hora de compartir lo que se ha creado con el resto de la clase.

Como puede observarse, el material producido por los alumnos puede resultar beneficioso para el estudiante, la clase y el aprendizaje de cada quién. Por medio de este material, el alumno siente que su trabajo va a cumplir una función no solamente en su aprendizaje sino en el de los demás. Al mismo tiempo, este material debe usarse siguiendo una serie de pasos y teniendo en cuenta el objetivo de los mismos. Además, debe también pasar por un proceso de modificación por el cual se permita al estudiante aprender durante el mismo y de este modo lograr que el maestro lo utilice de la forma más efectiva posible. Es así como el material elaborado por los estudiantes adquiere su valor y significado.

Uno de los aspectos más importantes en el uso del material generado por los alumnos se relaciona con la autoestima. Dado que en la adolescencia los muchachos están

particularmente conscientes de la opinión que de ellos tengan los demás, es vital crear una atmósfera en la que se anime al alumno a compartir su trabajo y especialmente, a orgullecerse de sus logros. Una vez los muchachos desarrollen ese sentido de seguridad y auto-confianza con respecto a su trabajo, será más fácil para ellos compartirlo con los demás y permitir que otros lo analicen. Unas de las técnicas que han cobrado gran importancia en mis clases debido a la función que cumplen en el crecimiento emotivo e intelectual del estudiante son la improvisación teatral, la consejería y la escritura en proceso (*"process writing"* en inglés). De las técnicas de improvisación y de la escritura en proceso hablaré con detenimiento más adelante, durante las etapas de preparación y desarrollo del video respectivamente.

Durante el proyecto, hice uso de la consejería con varios propósitos: uno, el de crear la atmósfera de trabajo apropiada para facilitar el aprendizaje; asimismo, para tratar de resolver conflictos que se dieran durante la elaboración del video; y finalmente, para obtener más información sobre los pormenores del proyecto. El primero de estos objetivos empezó a llevarse a cabo desde el principio del año escolar. Mediante varias actividades de integración, mi trabajo consistió en permitir a los alumnos adquirir conciencia no sólo de ellos mismos sino de las personas que los rodean, en este caso sus compañeros de clase. Algunas de estas actividades no tenían relación directa con el español ni con el contenido del curso. Sin embargo, fueron tareas que en mi opinión ayudaron a los alumnos a ser miembros más activos de la pequeña comunidad con la que comparten seis o siete clases diariamente. En estas actividades también los alumnos aprendieron a conocerse a sí mismos y a evaluar sus reacciones ante los procedimientos que tuvieron lugar durante la actividad. Citaré a continuación algunas de las actividades que utilicé durante las primeras seis semanas de clases para facilitar la integración de los alumnos:

1. El círculo semanal: Al principio o al final de cada semana, los muchachos y yo nos sentábamos en círculo y hacíamos un breve análisis ya sea de nuestros estados de ánimo o de algún hecho significativo que hubiera pasado durante los cinco días. Este era un momento dedicado exclusivamente a compartir, escuchar y reflexionar. El método que usé fue muy parecido al que se usa en la consejería tradicional: usábamos algún objeto que pasábamos del uno al otro. La persona que tuviera el objeto era quien hablaba, los demás escuchábamos. Para este grupo en particular, el círculo semanal se convirtió en una especie de preparación para la clase y de transición entre una clase y la nuestra. Sin embargo, dado sus

temperamentos tan variados, no siempre el círculo tuvo acogida en algunos de los alumnos. Para las chicas era una etapa de socialización en la que podían hablar antes de entrar en materia y prepararse para escuchar un idioma diferente.

2. Al principio del año, el profesor de Relaciones Humanas organiza retiros cuyo enfoque es la integración del grupo. Una de las actividades consistió en realizar un número de tareas que requerían trabajo en grupo, la solución de un problema determinado y el análisis de situaciones. En estas actividades la persona debe enfrentar una situación y analizar diferentes posibilidades que le permitan llegar a un objetivo propuesto. De este modo, el individuo debe trabajar con sus propios recursos, tener en cuenta las opiniones de los demás y trabajar en equipo. Al final de cada actividad se hace una retroalimentación sobre las reacciones de cada persona con respecto a la actividad realizada. Esto ayuda a los alumnos a analizar lo que harían en situaciones hipotéticas y a estimar el papel que desempeñarían en cada situación, es decir, si actuarían como líderes, seguidores o como apoyo para los demás.
3. Conócete a ti mismo: Este tema se desarrolló por medio de diversas actividades, la gran mayoría de ellas en español. Ejemplos de ellas fueron describirse en términos de los aspectos que resaltaban la personalidad. El énfasis fue en lo positivo, algo a veces difícil para ellos. Algunos se quedaban pensando y aún no podían llenar la hoja que ellos mismos habían diseñado para después colocar en un árbol elaborado también por ellos. Al preguntarles la razón por la que les era complicado decir algo positivo sobre ellos, uno que otro contestaba: “Es que no tengo nada positivo”, o “No quiero parecer pretencioso(a)”. Aunque en esta cultura se anima al individuo a tener una alta autoestima, en ocasiones resulta todo un reto hablar de sí mismo sin dar la impresión de fanfarronería. En esos casos, otros alumnos intervenían para ayudarle al alumno que estaba estancado a “descubrir” rasgos de su personalidad. Esto tenía un efecto muy poderoso en el alumno a quien sus compañeros ayudaban.

Otra de las actividades fue el uso de simbolismos. Durante esta actividad, pedí a los alumnos que se identificaran con varios elementos que les rodean: un animal, un objeto, un color, una comida; después les pregunté la razón por la que se identificaban con cada uno de los elementos. Así por ejemplo, un alumno dijo que se identificaba con el león porque para él éste era un animal valiente y atrevido. Una chica se identificó con un pájaro pues en su opinión, éste representaba la libertad. De esta manera, los alumnos no solamente repasaron

vocabulario, aprendieron nuevos términos y practicaron español, sino que también compartieron parte de sus personalidades con otros.

Una tercera actividad se relacionó con aspectos de la vida de cada alumno que lo hacían sentirse orgulloso. En clase pedí a los estudiantes que reflexionaran por unos minutos sobre algo que llevan a cabo en su rutina diaria de lo cual se sintieran a gusto. Antes de escribir les pedí que hicieran un diagrama (*word splash*) con las palabras en español que ellos creían iban a utilizar. Acto seguido escribieron un párrafo corto relatando la actividad. La información se referiría a la actividad, al lugar en que se llevaba a cabo, las personas con las que se realizaba si se aplicaba al caso y la razón por la cual la actividad era importante para ellos. Esto les ayudó a hacer hincapié en un aspecto positivo de sus vidas y en algo significativo para ellos.

Otra actividad consiste en pedir a los alumnos de antemano que lleven un objeto muy preciado para ellos a la clase. Después de recibir los objetos, los puse en una bolsa y al día siguiente les dije a los alumnos que íbamos a jugar a las adivinanzas. Los muchachos se sentaron en dos círculos y seguidamente yo saqué los objetos que estaban en la bolsa y los puse en medio de los dos círculos, fijándome en los alumnos que había en cada uno de ellos. Era importante colocar en cada círculo los objetos que pertenecían a sus integrantes, para así lograr que cada alumno compartiera su objeto con los demás y se evitara hablar de personas que no estaban en el círculo. El objetivo de la actividad era adivinar a quién pertenecía el objeto y saber un poco más sobre el propietario. La atmósfera que se creó ayudó a muchos alumnos a compartir sus objetos y revelar la razón por la que eran importantes para ellos.

Una última actividad de autoestima fue la elaboración de acrósticos. En este caso, se utilizaron los nombres de cada alumno. Para esta actividad utilicé el sistema para elaborar poemas que aprendí durante las clases de *Four Skills*: En la primera línea los alumnos escribieron ya sea su nombre o un sustantivo que los caracterizara; en la segunda línea, uno o más adjetivos; en la tercera línea, tres verbos; en la cuarta línea, una palabra para expresar emociones que se relacionaran con el sustantivo al que se refería el acróstico; en la quinta línea, un sustantivo o un adjetivo diferente del que se hubiera incluido en la primera y segunda línea. Obviamente, tuve que agregar más líneas de acuerdo al número de letras que hubiera en cada nombre. A aquellos cuyos nombres tenían más letras, les pedí que

agregaran más adjetivos o sustantivos o si lo preferían, una frase que hablara sobre algo significativo para ellos.

Además de apreciarse a sí mismos, los alumnos también deben familiarizarse con los aspectos que los diferencian de los demás y aprender a aceptar los mismos en aras de la diversidad. Así las cosas, una de mis metas era preparar a los alumnos para que pudieran beneficiarse con las diferencias, convivir en grupo y de esta manera hacer más fácil la aceptación de una cultura diferente. Otro aspecto muy importante para el alumno es llegar a descubrir su propia individualidad y a la vez los elementos que lo unen a los demás. De esta forma, el estudiante puede asimilarse mejor a la idea de que una experiencia se puede percibir de diversas maneras y analizarse desde diversos puntos de vista.

Muchas de estas actividades han sido el producto de mis observaciones en otras clases, de ideas que he recibido de otros profesionales en el área de educación y consejería, así como de mi propia creación. A continuación presento algunas de estas ideas:

1. La máquina: Antes de empezar la actividad, doy unas cuantas instrucciones en español sobre lo que necesito que hagan. Acto seguido, pido a una persona que sea voluntaria para iniciar la actividad. Esa persona debe colocarse en cualquier posición y hacer un movimiento. Después, uno por uno, los demás deben conectarse de alguna manera con una de las personas que ya están realizando los movimientos. La idea principal es encontrar un espacio para realizar un movimiento determinado que constituya una de las partes de la gran máquina humana. Los alumnos deben analizar los movimientos de los demás y pensar en una manera de contribuir al funcionamiento de la máquina. Al final de la actividad, los alumnos tratan de averiguar el concepto que los demás tenían de la máquina, al igual que dar su propia opinión. Esta actividad es un tipo de metáfora que ayuda al alumno a comprender que en muchas actividades su participación va a contribuir al beneficio de la comunidad. También le permite ver que la perspectiva en que se perciben las cosas varía de persona a persona, aunque los principios y las bases filosóficas sean las mismas.
2. Algo más de los demás: Mediante esta actividad, los alumnos debían tratar de conocerse un poco más. Teniendo en cuenta los conceptos, gramática y funciones que mis alumnos de octavo grado poseían en las primeras semanas del año escolar, seleccioné los temas de los

que podían hablar. Al principio de la actividad, les repartí tarjetas bibliográficas en las que el alumno debería escribir la alguna información, como muestra el siguiente diagrama:

<i>Tres cualidades</i>	<i>Personaje favorito</i>
<i>NOMBRE</i>	
<i>Actividad favorita</i>	<i>Lugar favorito</i>

Después pedí a los alumnos que entrevistaran a una persona con quien no hubieran trabajado hasta el momento. Una vez en parejas, los alumnos procedieron a hacerse preguntas entre sí para llenar el cuadro. Las posibilidades fueron las siguientes:

- ¿Cómo eres? /¿Cuáles son tus tres cualidades principales?
- ¿Cuál es tu personaje favorito?/¿Qué persona te gusta?/¿ A quién admiras?
- ¿Qué haces después de la escuela?/¿Qué te gusta hacer?/Cuál es tu actividad favorita?
- ¿Qué lugar te gusta?/¿Adónde quieres ir?/¿Cuál es tu lugar favorito?/¿Dónde te gusta estar?

Un aspecto importante durante la entrevista era preguntar la razón si se aplicaba al caso. Una vez terminada la misma, los alumnos se reunieron con otro grupo y comentaron sus respuestas. En ocasiones era un poco difícil para ellos comunicarse en español debido a la falta de vocabulario. Sin embargo, constantemente les recordaba que esta actividad tenía varios propósitos, entre ellos practicar el idioma. Así, ellos se sentían animados a proseguir.

3. Lotería humana: Antes de esta actividad, hablé con cada alumno para preguntarle algo que creía que la clase no sabía sobre él o ella. Después escribí las respuestas en un cuadro a la manera como se jugaría lotería. Las oraciones debían ser transformadas en preguntas para hallar a la persona que coincidiera con lo que decía la frase. Cuantas más firmas tuviera la persona, más fácil era completar la lotería. Esta actividad permitía a mis alumnos moverse en el salón de clase, comunicarse con otras personas y saber algo más acerca de ellas.
4. Reconstruye la historia: Para esta actividad, los alumnos deben agruparse en parejas o en tríos. Al comienzo les repartí una caja con los palitos que se usan en el método de *Silent Way*. Después leí una serie de actividades que uno de los personajes del libro había realizado en el

mercado. Leí la secuencia tres veces. Durante la primera lectura, los muchachos podían escuchar e identificar ciertos elementos que les ayudarían más adelante a reconstruir la historia. En la segunda lectura, ellos escucharon un evento a la vez y discutieron la manera de graficarlo usando los palitos. Mientras escuchaban por tercera vez, ellos ponían en orden sus ideas y discutían un poco más cada una de las frases. Al final, cada grupo podía rotar y mirar la secuencia que otros grupos habían organizado. Este proceso facilitó la discusión no sólo entre los integrantes de cada grupo sino también permitió a otros alumnos negociar el significado de los diagramas basados en lo que veían. Esta actividad sirvió para darse cuenta de que la realidad se puede observar desde diversos puntos de vista.

5. Primera página: En esta actividad, el propósito era saber qué tan observadores eran los alumnos con respecto a sus compañeros. Este ejercicio se llevó a cabo durante dos semanas. Los alumnos debían escribir en una cartelera alguna actividad que sus compañeros hubieran hecho durante la semana o algo positivo respecto a ellos. La idea era enfocarse en lo bueno y no en los aspectos negativos. Cada alumno debía escribir sobre una persona diferente cada vez a la manera como se escribiría un titular en un periódico. Como la cartelera se pegaba en la pared tres veces por semana, el alumno debía hacer comentarios sobre tres personas diferentes. El reto era también escribir sobre personas en la clase con las que los alumnos no pasaran mucho tiempo. Resultó muy gratificante para las personas de quienes se escribía algo darse cuenta de que otros también podían preocuparse por ellos. Para los adolescentes es importante sentirse reconocidos y apreciados, así como saber que hay personas que se interesan por lo que sucede en sus vidas.

### ***El proyecto en marcha: Los inicios***

Al estructurar la filmación del video con mis alumnos de octavo, reflexioné sobre diversos aspectos: el nivel de lengua que poseían los alumnos y sus diferencias en el aprendizaje; los objetivos del video, tanto para los productores como para la audiencia; el tipo de materiales que se podrían incorporar en el video; por último, una secuencia lógica en la planeación y elaboración del video. Estos aspectos servirían para facilitar la comunicación con mis alumnos en el momento de exponer las ideas y establecer procedimientos.

El hecho de haber trabajado con esta clase durante tres años fue de infinita utilidad para observar y registrar su nivel de aprendizaje de la lengua. En el octavo grado, el alumno

se halla en un nivel que fluctúa entre intermedio bajo e intermedio medio en la mayor parte de las destrezas del aprendizaje. De acuerdo con el sistema de “*Guidelines*”, el nivel intermedio describe a un estudiante que es “capaz de comprender temas que sobrepasan las necesidades básicas, como por ejemplo historias personales y actividades que se realizan en el tiempo libre...”(5). El alumno del octavo grado puede llevar una conversación simple sobre temas de interés personal y es capaz de comprender ideas generales y varios detalles sobre lo que escucha en diálogos, documentos escritos o grabaciones. Sin embargo, su relativamente limitado vocabulario le dificulta encontrar las formas de comunicarse con los demás sobre temas más complejos.

Por otro lado, está el hecho de que los alumnos aprenden de manera diferente. Esto puede revelar aspectos significativos en el aprendizaje de los dos sexos. De acuerdo con el autor Michael Gurian, los chicos y las chicas presentan diversas configuraciones cerebrales que afectan su desarrollo intelectual. El desarrollo cerebral afecta la manera en que tanto chicos como chicas perciben el mundo que les rodea, así como los procedimientos que utilizan para aprender. Fue vital reconocer estas diferencias para tener una mejor idea de las actividades en que las chicas se iban a sentir más seguras que los chicos y viceversa.

La parte superior del cerebro se divide en dos hemisferios: el izquierdo, que controla las habilidades verbales como el habla, la lectura, la escritura; y el derecho, que regula las habilidades espaciales como es el caso de las mediciones, la ubicación geográfica y el trabajo de construcción con bloques y otros objetos. En su mayoría, las niñas desarrollan más el hemisferio izquierdo, lo cual les permite sentirse más confiadas al comunicarse verbalmente en áreas como los idiomas y la historia. Los chicos por su parte, desarrollan más el hemisferio derecho, lo cual les ayuda a sentirse más confiados en áreas como la geografía, la arquitectura, la ingeniería, el diseño mecánico y el razonamiento abstracto.

Algunas de las diferencias que me llamaron la atención fueron aquellas que iban a afectar de manera más directa el desarrollo del proyecto. Una de ellas es el acercamiento al aprendizaje. Los muchachos tienden a aprender en forma deductiva, es decir, necesitan reglas generales para llegar a la aplicación. Les gusta trabajar con códigos, lo cual explica su fascinación ante las reglas gramaticales del español. Uno de mis alumnos expresó alguna vez: “lo que me parece chévere del español es que es como un código secreto que uno debe descifrar”. A su vez, las chicas necesitan una serie de elementos específicos antes de llegar a

la regla general. En mi clase, generalmente recibía más respuestas de las muchachas que de los chicos al pedir ejemplos que se aplicaran a una regla.

Otra diferencia consiste en el modo como los dos sexos procesan la información. Aunque ambos sexos se sienten atraídos hacia los dibujos, los muchachos tienden a utilizarlos más al aprender algo, mientras que las chicas procesan por medio del lenguaje. Esto puede explicar la razón por la cual a las chicas les gustaba más discutir un tema en grupos pequeños que completar un gráfico o diagrama.

Una tercera diferencia se refiere a la dinámica de grupo y a las interacciones sociales. Generalmente, las chicas encuentran más fácil trabajar en grupos y se sienten menos cohibidas de interactuar con chicos que cuando son más jóvenes. Los chicos se concentran más en la tarea que tienen por delante que en establecer una dinámica de equipo. Al parecer, esto puede ayudarles a terminar un trabajo en el tiempo previsto; sin embargo, puede resultar más difícil para ellos introducir cambios durante determinada actividad si el “plan A” no funciona. Por su parte, las chicas tienden a responder a diversas situaciones de manera más compleja, lo que a su vez afecta el tiempo que invierten en una actividad.

Una última diferencia se relaciona con el uso del espacio y el movimiento. Para muchos chicos es común utilizar más espacio para aprender que para las chicas. Durante el proyecto, por ejemplo, observé que gran parte de los grupos integrados solamente por chicos usaban más de una mesa durante la preparación de los libretos y muchas veces inclusive más de un aula de clase. Esta necesidad de usar más espacio y estar en constante movimiento ayuda al muchacho a estimular su cerebro y a evitar los comportamientos impulsivos.

Mi propósito es presentar esas diferencias como base para el análisis que realicé posteriormente sobre el tipo de actividades que iban a ayudar al aprendizaje tanto de chicas como chicos. Es obvio que no existe una división precisa entre estas diferencias. Es decir, existen chicos que son sensibles, trabajan muy bien en grupos y disfrutan las discusiones en clase. Al mismo tiempo, puedo observar chicas que trabajan muy bien con códigos y razonamiento abstracto y cuyo estilo de aprendizaje requiere movimiento. Sin embargo, hay varias de estas diferencias que se pueden aplicar a la gran mayoría de chicos y chicas y que

son de gran utilidad para los maestros a la hora de planear una clase o un proyecto determinado.

## ETAPA DE PLANEACION

### **Objetivos**

La idea surgió en enero del año 2.002. En ese momento me encontraba casi a las puertas de la desesperación. Mis alumnos de octavo grado estaban perdiendo interés por aprender español y estaban prácticamente desintegrándose como grupo. Después de hablar con ellos en repetidas ocasiones y de varios intentos por mejorar la situación, traté de encontrar la raíz del problema. Básicamente, mis alumnos no se sentían motivados debido a que el tema en el que estábamos trabajando tenía muy poco interés para ellos. Asimismo, parecía que mis alumnos querían invertir su tiempo en algo grande que les permitiera aprender, divertirse y a la vez, ofrecer un producto a los demás. Mis alumnos me pedían a gritos que los dejara participar en algo que fuera significativo para ellos.

Un día, mirando a mis alumnos trabajar con tanto empeño en la clase de arte, encontré la herramienta que necesitaba para crear el proyecto. Decidí proponerles un proyecto en el que ellos aprendieran a hacer cosas con el lenguaje en lugar de aprender sobre el mismo. Asimismo, el proyecto debía tener una utilidad posterior, pues de eso los alumnos se sentirían orgullosos y sería una motivación para producir un trabajo de alta calidad. Las palabras de la maestra de arte quedaron grabadas en mi mente: “Mira, María Clara, ofréceles un proyecto en el que ellos se vean directamente involucrados, en el que puedan crear y en el que aprendan algo; los vas a tener ocupados y contentos durante mucho tiempo”.

Posteriormente, me dediqué a buscar ideas sobre proyectos que pudieran servir para esos propósitos. Finalmente, decidí que iba a proponerles a los muchachos producir un video. Dicho video serviría como recurso educativo para los cursos sextos y séptimos en los años venideros. De allí que los alumnos tendrían la responsabilidad de diseñar situaciones de las que otros pudieran aprender y al mismo tiempo que llamaran la atención de la audiencia.

Los aspectos en los que pensé fueron: las habilidades que ellos practicarían, el uso de material generado por los alumnos y los beneficios que el video tendría tanto para ellos como para los otros estudiantes en el futuro. En cuanto a las habilidades, la mayoría de ellas se encaminaba al fomento de las interacciones grupales por medio de la responsabilidad, la

cooperación mutua, la organización a lo largo del proceso y la puntualidad en la entrega de documentos y durante la filmación.

Los cuatro aspectos que acabo de mencionar constituían unas de las áreas en las que pretendía trabajar con mis alumnos. Este grupo en particular era más joven que los que le precedieron y por lo tanto, un poco más dado a tomar las cosas a la ligera. Sin embargo, los alumnos ya comenzaban a mirar las cosas de una manera más compleja y a encontrar varias oportunidades en una situación. De este modo, los alumnos se sintieron atraídos hacia un proyecto en el que podían expresarse de formas distintas y dar su propio aporte a la producción. Sin embargo, ese aporte debía también ser el producto de una serie de negociaciones entre cada alumno y su grupo. Esta frase que leí hace algún tiempo me impactó en gran medida, debido a las repercusiones y significado que tuvo tanto para mí como para mis estudiantes durante el proyecto. En ella se encierra gran parte de la esencia del trabajo de grupo en el que mis alumnos se vieron envueltos a lo largo del proyecto:

*“El poder del lobo está en la manada;  
el poder de la manada está en el lobo”.*

El trabajo de cada alumno sería apoyado por el resto del grupo en la medida en que él mismo apoyara a los demás. Asimismo, el alumno debía asumir responsabilidad y ser consciente de su aporte al crecimiento del grupo. En ese momento, muchos de mis alumnos necesitaban no solamente sentirse apoyados por sus compañeros y encontrar en ellos otro recurso para su aprendizaje, sino encargarse de dar oportunidades para que otros pudieran aprender de ellos. Además, necesitaban comprender que el trabajo en grupo no consiste en una labor de dependencia sino de interrelación. El alumno no está en un grupo para lograr algo por medio del trabajo que otros hagan por él, sino para aportar a la pequeña comunidad sus contribuciones y valores.

El trabajo en grupo también requiere un respeto mutuo entre sus integrantes. Cada persona debe tener el derecho de validar sus opiniones y el deber de respetar las opiniones de los demás. Mi idea era animar a mis alumnos a hacer comentarios sobre diversas clases de documentos generados por sus compañeros en las etapas de elaboración del video de manera que contribuyera al mejoramiento de los mismos. Esto no quiere decir que los comentarios servirían para cambiar elementos en determinado documento; las charlas entre

grupos estaban encaminadas más hacia la comprensión del documento por parte de la audiencia mediante preguntas que ayudaran a aclarar el contenido.

Con el fin de ayudar a los alumnos a ser más organizados en su trabajo, es preciso darles ciertos parámetros. Un estudiante puede dar rienda suelta a su creatividad siempre y cuando tenga una idea clara de los objetivos de un proyecto y del rumbo que va a tomar el mismo. Por esta razón, antes de empezar el proyecto debía discutir con mis alumnos los objetivos del mismo y asegurarme de que fueran claros y concisos. También la retroalimentación sería un aspecto crucial durante el proceso, debido a que podía darme una idea más clara de las condiciones de trabajo, reacciones de los alumnos y los resultados de cada etapa. Esto sirve también para reenfocar la atención del alumno y hacerle ver que una actividad va a llevar a otra y todas en su conjunto van a conducir a una meta.

Uno de los aspectos que más generaba dificultad en la mayoría de mis alumnos era la entrega de trabajos. Dado que parte de la política de la escuela está en negociar con el alumno, a veces éste daba excusas para justificar el no tener disponible el trabajo en la fecha límite. Algunos alumnos pueden pensar que la dinámica de una negociación tiene lugar una vez que exista el conflicto, es decir, como consecuencia del incumplimiento. Por medio del proyecto también quería darles la oportunidad a mis alumnos de idear formas para negociar antes de la fecha límite, pero sólo hacerlo si era absolutamente necesario. Mi esperanza era que ellos comprendieran que las negociaciones no iban a servirles como excusa para entregar documentos tarde cada vez que tuvieran la oportunidad. Al entregar los trabajos en las fechas límites, los alumnos tendrían la posibilidad de organizar su tiempo, delegar funciones, distribuir el trabajo e idear mecanismos que les ayudaran a ser más cumplidos.

Otra razón para desarrollar este proyecto fue el hecho de que constituía una rica fuente de material generado por el alumno. Este material tendría la ventaja de ser relevante para mis alumnos y despertar su interés. Ya que los intereses de los alumnos pueden variar de acuerdo al sexo, la edad y las preferencias, lo más probable es que el video presentara facetas de las personalidades de los alumnos y constituyera una variada gama de estilos y posibilidades. Por otro lado, el video sería una actividad en la que los alumnos podrían usar el lenguaje en contexto, expresarse verbalmente e interactuar con sus compañeros de clase en mini-dramas que ofrecieran acción y movimiento. Este proyecto sería ideal para trabajar con

diversas áreas del cerebro y darle la oportunidad a los alumnos de utilizar diversos estilos de aprendizaje.

Por otro lado, mediante este proyecto tenía la impresión de presentarles retos a mis alumnos, no solamente en el aspecto lingüístico, sino en el emotivo y social. Los grupos deberían idear las actividades necesarias que les interesaran y al mismo tiempo fueran apropiadas para estudiantes más jóvenes; esto implicaría buscar el vocabulario que se adaptara a la situación, las herramientas y elementos para animar la trama y lograr una coherencia en el tipo de presentación que cada grupo fuera a dar. El reto también consistiría en trabajar con un grupo en diversas circunstancias y en el que a veces podrían presentarse dificultades. Un reto más sería el apoyarse mutuamente, respetar las ideas de los demás e integrarlas o aprender a ceder cuando fuera necesario. Y el último sería idear mecanismos que les ayudaran a organizar su trabajo y cumplir con las fechas límites de entrega.

Mi esperanza en la realización de este proyecto era la de ayudar a mis alumnos a practicar diversos aspectos del español. Durante la etapa de preparación, los alumnos se enfocarían en la práctica de las cuatro destrezas del aprendizaje mediante ejercicios relacionados con la escritura en proceso. Por otro lado, los alumnos también tendrían la oportunidad de ampliar su vocabulario ya que las situaciones que presentaran en el video incluirían palabras que ya hubieran estudiado y a la vez vocablos nuevos que les permitieran desarrollar la trama. Finalmente, al trabajar con los libretos, leerlos y posteriormente representarlos, mis alumnos practicarían pronunciación y encontrarían patrones que les ayudarían a mejorar su dicción en el idioma.

### ***Entremos en materia***

El día que decidí confiarles el proyecto a mis alumnos, entré a la clase sonriente y bastante optimista con los resultados y las respuestas que esperaba obtener de mis alumnos. Al preguntarme ellos la razón por la que estaba especialmente contenta ese día les dije que quería compartir una idea con ellos que esperaba les llamara la atención. Durante mi exposición los alumnos me interrumpieron repetidas veces con varias preguntas sobre el proceso. Estas preguntas demostraban que la idea no les era del todo indiferente. Al final de mi exposición, los alumnos ya tenían ideas en mente y querían empezar a trabajar lo más pronto posible. Otros mostraron entusiasmo pero todavía estaban tratando de hacerse una

idea clara sobre el proyecto. El único inconveniente era que las secciones iban a cambiar nuevamente en un mes, por lo que sería imposible empezar a trabajar en ese momento. En su excitación, algunos empezaron a proponer soluciones para que el cambio se hiciera después de terminar el proyecto. Sin embargo, por cuestiones académicas y de horario, tuvimos que posponer el inicio del proyecto hasta un mes después.

Entonces planeé una unidad temática pequeña que pudiera conectarse con el proyecto. Al mirar en el libro de texto, la siguiente unidad se refería a un grupo de amigos españoles, uno de los cuales había ganado un concurso cuyo premio era un viaje a varios países de Latinoamérica. La unidad incluía el pasado pretérito y vocabulario relacionado con los viajes y los lugares en general. Titulé la unidad temática “Aventurándose en el mundo”. Esta idea surgió con base en el hecho de que algunos de mis alumnos estaban pensando en asistir a escuelas de nivel superior lejos del hogar. Muchos de ellos han viajado y en algún momento de sus vidas han tenido un amigo o han sido uno de los amigos que se va. Para un alumno de octavo, la experiencia del mundo exterior puede abarcar desde ir a la escuela superior, acampar durante el verano, o quedarse en la casa de un amigo durante el fin de semana hasta viajar a algún lugar con o sin sus familias.

Empecé la unidad temática mostrándoles una de las fotos del libro. La escena de esta foto era una fiesta. Los alumnos fueron reconstruyendo la escena, mencionando los objetos que veían en la foto mientras yo escribía en un papel el vocabulario que ellos desconocían. Después de realizar una serie de ejercicios de vocabulario, se pasó a reconstruir la historia por medio de una serie de fotos. En este momento, los alumnos debían organizar la secuencia, colocando las fotos en el orden que se suponía la historia iba a desarrollarse. Después incluyeron oraciones en el pasado que escribieron en pedacitos de papel. Más adelante compartieron sus historias de la forma como las habían organizado. Este proceso les ayudó a negociar significado con los compañeros de grupo, a estructurar una historia y conocer mejor sus partes y a escuchar las versiones de otros grupos, aceptando las diferencias y apreciando la diversidad.

Estos ejercicios dieron paso a la experiencia individual, al iniciar discusiones sobre las fiestas, actividades que ellos hacen durante las mismas y las razones por las que éstas se llevan a cabo. La idea era encaminar a los alumnos hacia los viajes partiendo de una fiesta. Siendo que ellos han ido alguna vez a una fiesta de despedida de un amigo o familiar, pensé

que ese sería el punto en que los dos subtemas se unirían. Las actividades que siguieron estuvieron encaminadas a situar a mis alumnos en el contexto de un viaje para así realizar diversas actividades tales como escribir postales, llamar por teléfono, enviar fotos por el correo electrónico y contar acerca del lugar en el que la foto ocurre y los acontecimientos que la rodean. Una vez el enfoque fueron los viajes, los alumnos y yo proseguimos a trabajar en la preparación del proyecto.

Esta etapa, aunque no se relacionaría directamente con el video en sí, tenía como principal objetivo presentar herramientas al alumno para que éste comenzara a escribir diversas clases de narrativa. Tomando como base una idea propuesta en un artículo llamado "*From Readers to Writers to Actors*", los alumnos realizaron una serie de ejercicios que organizados, los ayudaron a practicar varias destrezas del aprendizaje. La idea consistía en leer un tipo de narrativa que les permitiera a los alumnos identificar varios de los elementos que más tarde les ayudarían a escribir sus propios documentos. Más adelante, una de las secciones del documento se podía tomar como marco de referencia para crear un diálogo. Una vez estos diálogos se analizaran en términos de contenido y forma, los grupos representaban el diálogo enfrente de una audiencia. Lo que hice en el caso de mis alumnos fue tomar varios de los elementos del proceso y modificar otros de acuerdo con las necesidades del grupo.

Antes de empezar el proceso de escritura, escribí una carta de autorización, pidiéndoles que la firmaran si consideraban que sus creaciones podrían ser utilizadas en clase. Al presentarles esta carta, mis alumnos comprendieron que este proyecto era serio y que yo apreciaba y respetaba el trabajo que ellos crearan. Esto último los hizo sentir orgullosos y los motivó a producir materiales de tan alta calidad como les fuera posible. Algunos pocos creyeron que yo estaba bromeando, pues al parecer nunca se les había pedido su autorización para publicar su trabajo. Algunos de mis estudiantes intercambiaban miradas de asombro e inclusive sus ojos iban del papel a mí con incredulidad. Cuando se dieron cuenta de que el papel era una realidad, uno de ellos exclamó en inglés: "*Wow, she really means it!! How cool!!*" Y uno por uno fueron entregándome los papeles firmados, felices de que los materiales que crearan en un idioma extranjero fueran a tener alguna repercusión o influencia en el aprendizaje de otros.

La etapa de preparación comenzó entonces con un repaso del tiempo pretérito por medio de ejercicios en que mis alumnos trabajaron a nivel de palabra, conjugación y luego, formación de frases, oraciones y preguntas. Los muchachos trabajaron en una serie de actividades que les permitieron formular preguntas a nivel oral y escrito, a la vez que analizar el mecanismo de formación de preguntas de información en español. Más adelante, estas preguntas sirvieron como marco de referencia para reconstruir historias incluyendo los aspectos generales y los detalles de las mismas.

Más adelante, los alumnos y yo comenzamos a hablar de los viajes. Quería introducir la narración de hechos y su consiguiente análisis. Con esto me refiero a los sentimientos que pueden entrar en juego a la hora de escoger un viaje, las experiencias que se tuvieron en el mismo y la reacción de cada alumno hacia lo desconocido o lo nuevo. Por esa razón, presenté una serie de preguntas que los alumnos deberían discutir con sus compañeros de grupo. Los alumnos debían reagruparse cuando fuera necesario, es decir, si la pregunta requería que la persona hablara con otras que tuvieran algo en común o diferente a lo que ella hubiera contestado.

Por medio de estas actividades, el alumno pasaría de la simple información a compartir sus sentimientos y reacciones sobre el tema. De esta forma los alumnos descubrieron los aspectos en común que tenían con otras personas a quienes conocían muy poco. Para ellos fue quizás una experiencia nueva contestar a preguntas como ¿Por qué te gusta la playa? ¿Qué te atrae de la playa? ¿Qué recuerdas cuando vas a la playa? ¿Cuáles de tus emociones relacionas con la playa?, que escuchar la pregunta, ¿Adónde fuiste en vacaciones?

El texto que tomé como base para desarrollar la escritura en proceso se relacionó con mis últimas vacaciones. Para ponerlo en contexto, les dije a mis alumnos que era una carta que yo había escrito a mi familia en Colombia después de haber regresado de mi viaje por Europa. Aunque el texto hablaba sobre mis vacaciones, cosa que para algunos alumnos podría ser poco importante, ellos se dieron cuenta que el viaje en realidad había sucedido y esto contribuyó a hacer de la actividad algo más personal. Esta lectura también sirvió para poner la gramática que estaban estudiando en contexto.

El proceso que mis alumnos siguieron durante el análisis de la narración fue en orden progresivo:

1. Palabras y oraciones: Los alumnos identificaron primero el vocabulario que ya sabían y lo clasificaron en categorías. Después, indicaron las palabras desconocidas y las escribieron en un papel que estaba pegado a la pizarra. Luego los alumnos, en parejas o tríos, estudiaban el vocabulario mediante una serie de juegos rápidos. Más adelante, los alumnos identificaron las oraciones en las que aparecían las palabras desconocidas. Más tarde, hacían oraciones en las que colocaban esa palabra en diferente contexto. Otro ejercicio fue tratar de escribir una oración que definiera la palabra. Por ejemplo, una de las palabras era “artesanías”. Uno de los grupos hizo la siguiente oración: “Cuando vas a México, compras artesanías”. Otro de los grupos replicó que el significado de la palabra era aún un poco confuso para ellos. ¿Podría el otro grupo hacer algo al respecto? Nótese que la oración no fue invalidada totalmente y que el otro grupo estaba abriendo la posibilidad para que el primero modificara la oración y así ambos grupos pudieran beneficiarse. El primer grupo retomó la frase y le agregó un ejemplo: “¡Mira el tucán en la clase de español! Es una artesanía típica de México.” En ese momento, los demás alumnos miraron al techo y comprendieron el significado. En esta actividad pude apreciar los mecanismos de negociación entre los diferentes grupos, así como la dinámica que cada grupo siguió en la elaboración de las oraciones. Poco a poco las interacciones entre algunos grupos fueron cambiando de un tanto egocéntricas a más inclusivas con respecto a las opiniones e ideas con que los demás contribuían a la actividad.
2. Gramática: Esta se desarrolló a la par con el nivel morfológico y sintáctico, mientras los grupos clasificaban las palabras en categorías. Otra actividad que ayudó a desentrañar el significado de las palabras desconocidas fue el análisis de varios aspectos gramaticales con los cuales los alumnos habían trabajado con anterioridad. Los alumnos se dieron cuenta que algunas de estas palabras “misteriosas” podrían ser verbos debido a su conjugación. Otras podrían clasificarse ya sea como adjetivos o sustantivos de acuerdo a su terminación. De acuerdo con su posición en la oración, los alumnos podían sacar conclusiones sobre la naturaleza de las palabras. Durante el análisis gramatical de la narración, era fascinante observar las hipótesis que los muchachos formulaban con respecto a las palabras que desconocían. En una ocasión escuché comentarios como los siguientes: “Miren, chicos, este debe ser un sustantivo... sí ven que antes de la palabra hay una “la”? Se acuerdan que “la”, “el”, “una”, y “un” son artículos?” (Caitlin Kleinschmidt), “este “nos”...tiene que tener algo que

ver con “nosotros”...¿no será una abreviatura?” (Ian Brooks) ó “hey, ¿qué será “alemán”? Sí, debe ser una persona porque ahí dicen que “hablando”... “hablando” es “*to talk*” en inglés...o ¿será un idioma? ¿Pero dónde se habla alemán?” (Sean McCotter). Esta actividad fue un medio excelente para desarrollar el pensamiento lógico pues ayudó a que los alumnos descifrarán códigos gramaticales por medio del análisis de las oraciones.

3. Contenido: En esta etapa, los alumnos se concentraron en las preguntas que les ayudarían a reconstruir el texto. De esta manera, los alumnos debían leer la narración individualmente y completar un diagrama con las preguntas de información básicas tales como adónde, cuándo, quién, qué y por qué. Estas preguntas les ayudarían a encontrar la información general sobre el párrafo. En ocasiones, las respuestas variaron de acuerdo con la forma como cada alumno comprendió la pregunta. De este modo, al preguntarles “¿Adónde fue María Clara en las vacaciones?” Las respuestas variaron entre “A Austria”, “A Viena”, “Al mercado” y “A un concierto”. Esto puede indicar que cada alumno interpretó la pregunta de una manera diferente (unos dieron respuestas más generales, otras respuestas fueron específicas) y que por ende una determinada pregunta puede en ocasiones tener diversas respuestas. Esto no quiere decir que al hacer esa pregunta, el alumno pudiera haber contestado “María Clara compró artesanías”, a no ser que no hubiera comprendido la pregunta o que ignorara el significado de la palabra “adónde”. Sin embargo, la respuesta que yo tenía en mente no fue necesariamente la que algunos de mis alumnos dieron. Esto puede llevar a varias posibilidades: formular más preguntas para que el alumno finalmente llegue a la respuesta general o aceptar la respuesta del alumno como prueba de que éste comprendió el significado de la pregunta y fue capaz de encontrar una respuesta en el texto. En los dos casos, me parece que se estaba respetando y validando la respuesta que cada alumno dió.

Más adelante les pedí a varios de mis alumnos que reconstruyeran la narración basados en las respuestas a las preguntas. Así, uno de ellos comenzó diciendo: “María Clara fue a Viena”; otro alumno prosiguió con la frase: “Ella fue con su esposo”; un tercero dijo después: “en las vacaciones de verano”; otro agregó: “María Clara visitó los museos y sacó fotos”, y así sucesivamente hasta que uno de los alumnos concluyó con la oración: “Fue muy divertido por ella y su esposo”. Nótese que la alumna utilizó la preposición “por” en lugar de “para” en su oración; sin embargo, no interrumpí la secuencia pues consideré que estábamos trabajando con un aspecto diferente del idioma.

Para encontrar más detalles y animar a mis alumnos a hacer preguntas un poco más específicas, cada grupo trabajó con una oración del texto que ellos escogieron entre tres que les sugerí y trató de escribir el mayor número de preguntas posible con el fin de saber más información. La oración era:

*"María Clara y su esposo disfrutaron de un concierto de música folklórica".*

De allí surgieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasó en el concierto?
- ¿A qué hora fue el concierto?
- ¿Fue un concierto elegante?
- ¿Qué ropa llevaste?
- ¿Qué vieron?
- ¿Cantaron?/¿bailaron?
- ¿Qué hicieron después del concierto?
- ¿Qué es música folklórica?
- ¿Hablaron con los bailarines después?

Esta técnica les permitió no sólo obtener información más detallada, sino observar el tipo de preguntas que los muchachos hacían y las razones detrás de esas preguntas. Muchas veces el tipo de preguntas que los estudiantes generan durante una conversación puede revelar aspectos de su personalidad o en los que encuentra interés. Otra actividad que puede generar reflexiones humanísticas sobre el alumno.

4. Estructura: En este punto los alumnos analizaron el texto y su formación. Con este propósito les pedí a mis alumnos que hicieran un mapa mental sobre la narración y posteriormente lo presentaran a los demás integrantes del grupo. Este mapa mental tomó diferentes formas. Unos alumnos decidieron hacer un diagrama utilizando palabras; otros eligieron símbolos para representar los aspectos generales y específicos del texto; otros decidieron dibujar las acciones, cosa que llevó un poco más de tiempo; otros optaron por representar el texto usando mímica. Esta actividad dió fascinantes resultados en cuanto a mostrar las diversas formas que tienen los alumnos de procesar la información que reciben, lo cual también revela su estilo de aprendizaje.

Otro procedimiento que utilicé fue pedir a mis alumnos que observaran la forma en que la narración comenzaba, se desenvolvía y terminaba. De allí los alumnos dedujeron que por lo general, la primera parte contenía los aspectos generales del texto; cuanto más el lector se adentrara en la narración, más detalles iba a encontrar; la parte final por lo general se refería a las opiniones del escritor sobre la experiencia o a la descripción de uno de los aspectos más interesantes de la misma. Creo que esta actividad dió a los alumnos herramientas necesarias e ideas más concretas sobre la manera en que se puede escribir una narración en un idioma extranjero.

Una vez el texto se hubo trabajado de diversas maneras, los alumnos se prepararon para escribir sus propios párrafos. El procedimiento fue el siguiente:

Paso 1: Cada alumno pensó en un viaje significativo para ellos. Después, en un papel cada uno hizo un mapa mental incluyendo los aspectos generales y específicos de los viajes. Durante la actividad, los alumnos se veían en la necesidad de consultar vocabulario que necesitaban para expresar algo sobre sus viajes. La lectura sobre las vacaciones en Viena les sirvió para aprender el vocabulario que se puede usar comúnmente en los viajes. Sin embargo, dado que la narración se desarrolló en una ciudad, algunos de los términos no serían apropiados para describir un viaje al campo, por ejemplo. De esta forma, cada vez que un alumno averiguaba el significado de una nueva palabra relacionada con su viaje, pasaba a la pizarra y la escribía en la categoría correspondiente que yo había dividido con anterioridad. Esto le ayudó tanto a la persona como a sus compañeros a recordar el vocabulario. El tema del viaje debería mantenerse en secreto hasta el momento de la entrevista.

Paso 2: Cada alumno debía escribir algunas preguntas que le permitieran extraer la información básica y los detalles del viaje en el momento de la entrevista. El proceso en esta parte llevó más tiempo y presentó un mayor nivel de complejidad. Mis alumnos aprendieron que en ocasiones es todo un reto tratar de leer los pensamientos de otra persona y que las preguntas deben hacerse con respecto a la información que dé el entrevistado. Es decir, las preguntas específicas son más difíciles de predecir que las generales.

Paso 3: Al día siguiente, los alumnos se reunieron en parejas. Para ahorrar tiempo y en beneficio de la actividad, les pedí que trabajaran con otro de los compañeros que se encontraba en su mesa de trabajo. Cada uno se turnó para hacer las preguntas al otro. Al

mismo tiempo, el entrevistador podía tomar notas sobre lo que su compañero estaba diciendo. Dependiendo de la dinámica que se creó durante la entrevista, ésta demoró la mitad de la clase o llevó todo el tiempo.

Paso 4: Una vez terminaron las entrevistas, cada alumno fue a la sala de computadores, organizó sus notas y empezó a escribir sobre el viaje del entrevistado. Cuando tropezaba con palabras que aún ignoraba, el alumno podía preguntar a sus compañeros, preguntarme a mí o consultar en el diccionario. Este primer borrador se enfocó única y exclusivamente en el contenido. Cada estudiante trabajó a su propio ritmo, teniendo también en cuenta la fecha límite tentativa para terminar el primer borrador.

Paso 5: Una vez terminado el borrador inicial, los alumnos lo entregaron a una tercera persona. Esta leyó la narración y escribió comentarios -generalmente en forma de preguntas- para aclarar algunos aspectos del texto. Al finalizar la lectura, el lector devolvió el texto al que lo escribió. Este leyó los comentarios e hizo las modificaciones que consideraba necesarias. Durante esta etapa, hubo también mucho intercambio a nivel oral entre el lector y el autor del texto, a veces en inglés y a veces en español.

Paso 6: Después de terminar el segundo borrador, el alumno me entregó el texto, ya que yo también quería observarlo y hacer mis comentarios. Finalizada mi lectura, el alumno volvió al computador e hizo un tercer borrador dependiendo de la necesidad de agregar más detalles al contenido.

Paso 7: Entre el segundo y el tercer borrador, los alumnos pasaron a analizar la estructura de sus textos y a corregir la gramática. Para ese fin utilizamos un escrito corto de uno de los estudiantes del año anterior de quien no mencioné el nombre. Antes de presentar el texto, pegué una cartelera con una serie de símbolos y algunos ejemplos que los ilustraban. La idea era que los alumnos comprendieran los símbolos y supieran reconocerlos a la hora de corregir sus propias narraciones. Los alumnos y yo repasamos los símbolos y analizamos los ejemplos, corrigiendo lo que había que modificarse. Acto seguido los alumnos leyeron el texto y, aún antes de entrar a la gramática, los animé a que miraran el contenido brevemente. No hubo necesidad de decirlo: ellos ya estaban haciendo preguntas sobre la narración. El texto tenía una serie de símbolos que obviamente llamaron la atención a los alumnos. Relacionándolos con los que ya habían visto, los muchachos empezaron a sacar

conclusiones sobre lo que ellos consideraban debía modificarse y las razones para hacer los cambios.

Paso 8: En esta etapa los alumnos entregaron sus narraciones a otros para que estos últimos hicieran las correcciones que creyeran necesarias. Estos textos eran devueltos a su dueño para descifrar las correcciones y hacer los cambios en el computador.

Este sistema de entrevistas sirvió diversos propósitos: les dió la oportunidad de interactuar y hablar en español sobre una experiencia particular en sus vidas; también les dió la posibilidad de aprender vocabulario y los llevó a utilizar técnicas diferentes para comunicarse; asimismo les ayudó a usar el idioma en contexto.

El proceso de formular preguntas también presentó aspectos que vale la pena recalcar. Por un lado fue relativamente fácil para los alumnos hacer preguntas básicas al entrevistado. Sin embargo, la dificultad se dió cuando las preguntas debían ser más específicas. En esta etapa, la “falta de vocabulario” -como algunos alumnos expresaron- se interpuso en el camino, haciendo más difícil la comunicación. De este modo puede observarse que, aún en los casos en que las palabras se relacionan con un tema, siempre van a surgir palabras desconocidas en una conversación que el alumno probablemente nunca haya usado y que necesite en el momento de la entrevista.

Hubo varios aspectos que contribuyeron a hacer la entrevista más placentera para ambas partes. Uno fue el hecho de que ya se había trabajado con las preguntas, por lo que los alumnos estaban familiarizados con el contenido. Otro aspecto fue el que los alumnos hablaran claramente, lo cual los ayudó a comprender lo que se preguntaba. Si por alguna razón no era así, los alumnos recurrieron a explicaciones, a formular la pregunta de manera distinta o a dividir la pregunta en fragmentos. Un tercer aspecto fue la interacción que hubo entre las dos personas. Generalmente, si los dos se sentían a gusto y cómodos con el ambiente que se creó, la comunicación resultó más natural. Esto también puede relacionarse con el grado de interés que cada uno mostrara con respecto a la conversación.

A continuación citaré algunas de las opiniones y comentarios que dieron mis alumnos durante la primera retroalimentación. Estos comentarios fueron escritos en inglés. El objetivo era recolectar las reacciones de mis alumnos sobre el proceso, por lo cual consideré que usar

el idioma nativo sería la mejor opción. Algunos de estos comentarios aparecerán en el apéndice al final de este documento:

*[Asking questions in Spanish] "It was challenging but it was fun because we got to make our own questions". (Drew Hanson)*

*"It helped me by working with Jeff for him to understand what it was that I was saying". (Christina Garrigues)*

*"It really helped me understand the questions because she [the interviewer] talked slowly. She also repeated the questions if I didn't understand them". (Jessica Williams-Hall)*

*"I thought that it was fun and that I understood pretty well. If I did not understand then I could usually get an idea from the vocabulary she [the interviewer] was using." (Molly Tanner)*

Para tomar apuntes, los alumnos utilizaron diferentes métodos, uno de ellos los mapas mentales. En ocasiones, las técnicas que se habían practicado en clase parecieron olvidarse en el momento de la entrevista. Sin embargo, lo interesante fue observar que algunos alumnos recurrieron al método que mejor funciona para ellos en otras actividades. Esto les dió la sensación de independencia y de saber que cualquier método era válido, sin importar si se hubiera presentado y trabajado en clase o no.

*"No lo puedo creer, María Clara. ¡Estoy escribiendo en español!! ¡Mira, mira!"*

Jessica Williams-Hall

Estudiante de octavo grado (Hyla Middle School)

Mediante la escritura en proceso mi intención fue la de dar la oportunidad al alumno de expresar sus ideas en un papel y de escribir para aprender. No solamente los alumnos aprendieron sobre gramática y sintaxis durante la actividad, sino también sobre aspectos de la vida de sus compañeros que ellos ignoraban hasta el momento, el proceso de comunicarse en otro idioma, además de las técnicas de revisión de un texto. También los alumnos se dieron cuenta de que en cada edición, el objetivo era diferente. Aún cuando algunos de mis alumnos se impacientaron ante las múltiples revisiones que se debían hacer, estaban intrigados por observar el proceso y ponerlo en práctica.

Creo que uno de los aspectos que más impactó a los alumnos fue el hecho de que el primer borrador iba a centrarse en el contenido. Esto produjo un efecto positivo en ellos, pues liberó la tensión de escribir en una lengua extranjera. También sorprendió a otros que, una vez enfocados en el contenido, las ideas fluyeron con más facilidad. Para el lector, enfocarse en el contenido significa descifrar lo que el escritor quiere decir, en vez de observar qué tan gramaticalmente bien escribe. Una de las cosas que quería inculcarle a mis alumnos era lo importantes que eran sus ideas para mí y para el resto de los lectores.

Otro aspecto que les llamó la atención fue descubrir que la escritura en español tenía un propósito. Al recibir el texto, muchos alumnos se sorprendieron de que uno de sus compañeros había escrito sobre un tema que se relacionaba con una persona a quien ellos conocían. Para el creador de la narración fue un orgullo permitir que su texto fuera leído por otros y saber que su trabajo era apreciado y valorado en clase.

Las revisiones les ayudaron a reflexionar sobre sus escritos, ampliarlos, enriquecerlos y editarlos cuando fuera necesario. Al devolverles su tercer borrador, los alumnos notaron una gran diferencia. ¡No había correcciones! Solamente una serie de símbolos marcados en lugares específicos y comentarios. Esto les indicó que en esta oportunidad, ellos mismos debían hacer la edición de sus errores gramaticales. Por lo tanto, era su responsabilidad encontrar la fuente del error y tratar de corregirlo lo mejor posible. Antes de hacer la edición, volvimos a la cartelera en la que había escrito la lista de símbolos. El uso de símbolos produjo diversas reacciones en los alumnos:

*"I didn't like the symbols because there were so many and some were new so it was often hard to understand them."* (Molly Carroll)

*"I always use symbols when I edit so I didn't really notice them".* Erica Hemmen)

*"I don't mind editing. I like improving my paper. The clear symbols, like "fem." and "masc." helped. The unclear symbols, like [cita dos ejemplos] were harder to understand. A photocopy, maybe?"*  
(Sean Fraga)

*"The symbols help [drew a happy face] they show you what to do and help you when you don't know what you did wrong."* (Caitlin Kleinschmidt)

## ***De escritores a actores***

Una vez terminada la parte narrativa, algunos alumnos creyeron que los textos se iban a archivar y a quedar olvidados. Sin embargo, se sorprendieron cuando les anuncié que íbamos a seguir trabajando con los textos aunque el enfoque sería un tanto diferente. Les expliqué que la actividad consistiría en tomar una de las secciones de la narración y crear un diálogo. Creí prudente darles un ejemplo para que mis alumnos tuvieran más claro el objetivo de la actividad. De esta forma, retomamos el texto sobre las vacaciones en Viena y entre todos escogimos una de las oraciones. Por alguna razón, a los alumnos les llamó la atención el fragmento en el que mi esposo y yo vamos al concierto.

Al día siguiente les dije que había creado un diálogo basada en la oración que habíamos escogido. Hicimos tres lecturas. La primera fue animada, como si estuviera en realidad hablando con mi esposo. De acuerdo con las emociones que percibían al escuchar el diálogo, algunos hicieron conjeturas sobre lo que estaría pasando. En la segunda lectura, ellos trataron de encontrar la información principal, tres acciones que pudieran identificar y el conflicto. Para la tercera lectura los alumnos escogieron un narrador, dos actores y un grupo de extras. De esta manera, los alumnos podían leer el diálogo y a la vez, representarlo. Esta etapa quizás fue la que más les llamó la atención, debido a que implicaba movimiento y éste a su vez les ayudó a varios alumnos a comprender el tema del diálogo.

Posteriormente les pedí que trataran de identificar los elementos de un diálogo. Los alumnos determinaron que una conversación debía ser lo bastante atrayente como para cautivar la atención de la audiencia. Asimismo, debía presentar un balance entre contenido y entretenimiento. El lenguaje debía ser lo suficientemente sencillo para que la audiencia pudiera comprenderlo, pero a la vez debería ofrecerle retos para que la persona aprendiera algo del mismo. También descubrieron que por lo general un diálogo contiene una introducción, un conflicto y una conclusión. El conflicto constituye un tipo de situación que se debe resolver.

Más adelante, los alumnos en parejas empezaron a escribir diálogos basados en uno de los textos. Primero dieron varias ideas de lo que podría pasar en esa situación en particular y a medida que iban escribiendo, surgieron más ideas en cuanto al conflicto y a su

resolución. Varios de los aspectos que intrigarón a los alumnos fueron la forma del diálogo, el contenido y las repercusiones del mismo en la audiencia.

En cuanto a la forma, fue preciso que los alumnos mantuvieran un balance entre lo que ellos pudieran aprender al crear el diálogo y lo que los demás pudieran comprender. Es decir, para la audiencia sería un poco más difícil seguir el hilo de la historia si gran parte del texto contenía aspectos del lenguaje que ellos desconocieran.

Con respecto al contenido, unos de los mayores puntos de tensión fueron las cualidades de los personajes y la elección del conflicto. Este fenómeno se presentó generalmente en parejas de alumnos de diferente sexo. Este fue el caso de Ariana Taylor-Stanley y Sean McCotter. La primera se siente particularmente atraída hacia la moda y la música, especialmente el canto. Para Sean, la música no es tan importante como la ficción, es decir, lo que estuviera relacionado con el espacio exterior. Por lo tanto, para ellos fue un reto bastante grande tratar de encontrar un tema que a los dos les llamara la atención. Lo que me impactó fue el hecho de que, aún teniendo gustos e intereses muy diferentes, los dos hubieran llegado a un punto medio que satisficiera sus gustos. En otro caso, la pareja decidió visualizar a los personajes desarrollando la acción (que al parecer sucedió en realidad) y el diálogo adquirió su propia vida.

En el diálogo, los alumnos comprendieron que para mantener la atención de la audiencia era necesario crear una situación que generara interés. Aunque esto resulta obvio, en ocasiones es difícil para un alumno de la escuela de nivel medio decidir qué conflicto lleva la mayor carga emotiva y resulta apropiado para la audiencia. Por ejemplo, Robyn Ellis e Ian Brooks tenían un tema de interés para ellos y querían darle al diálogo un giro chistoso. En conversaciones con ellos, tanto Ian como Robyn se dieron cuenta que el vocabulario que estaban usando en el diálogo no sería muy apropiado para la audiencia. Sin invalidar sus ideas, les permití que trabajaran con la situación de tal modo que mantuviera el enfoque que ellos habían decidido para la misma a la vez que utilizaban un vocabulario menos controversial. De otro lado, ya que la función principal de un diálogo es resaltar la parte hablada, los alumnos tuvieron que balancear más la acción con el parlamento. Para ellos esta actividad contribuyó a expandir sus opciones y preferencias, considerando también los gustos de los demás.

Para los alumnos fue un excelente incentivo elaborar diálogos para representar ante una audiencia más adelante. Durante las representaciones, el resto de los alumnos debía escribir información sobre los personajes, el lugar en el que se daba la acción, la situación, el conflicto y la conclusión. Durante esta actividad, el grupo se subdividió en dos grupos más pequeños. Los alumnos realizaron una labor admirable de cooperación, estableciendo turnos y concentrando su atención en cada diálogo. Siendo que yo no podía estar allí constantemente para verificar que ellos estuvieran haciendo su trabajo, los alumnos tuvieron que asumir esa responsabilidad. Los resultados fueron muy positivos tanto para los actores como para la audiencia.

Nada mejor que terminar esta sección con algunos de los comentarios que mis alumnos hicieron sobre el proceso de elaboración de los diálogos y particularmente, sobre la presentación de los mismos. Esta vez los traduciré al español:

*" [ A él le gustó el diálogo ] pues porque suena divertido y es una actividad chévere para hacer. Es por eso que pienso que es divertido que cada uno escriba sobre algo que vamos a usar todos como libreto" . (Jeff Pritchard)*

*" Pues, para mí, aprendí mucho sobre la manera en que necesitas decir las cosas para que el lector piense que es algo interesante y para que siga leyendo y se sienta envuelto en el tema." (Christina Garrigues)*

*" Lo más difícil fue no decir demasiado ni tampoco decir muy poco" . (Erica Hemmen)*

*" Me gustó escribir un diálogo, pues me permitió expandir más lo que ya había hecho" . (Sean Fraga)*

*" Bueno, creo que fue divertido ya que pude incluir humor sin hacer la situación muy confusa . " (Molly Tanner)*

## ETAPA DE DESARROLLO

*“No te preocupes, María Clara. Tengo confianza en que los tres [sus dos amigos y él] vamos a hacer que este grupo funcione” .*

Sean McCotter

Alumno de octavo grado -Hyla Middle School

Una vez que se crearon las nuevas secciones los alumnos comenzaron a elaborar el video. Una de mis preocupaciones era darles el tiempo suficiente para que trabajaran sin demasiadas presiones. Mi deseo era poder terminar el proyecto antes de que los alumnos empezaran los ensayos intensivos de la obra de teatro que ya estaban preparando en la clase de drama. Eso nos daba aproximadamente dos meses para trabajar cómodamente.

El primer paso para mis alumnos fue organizarse en grupos. Esta vez evité elegirlos pues deseaba que ellos crearan la forma de incluir a otros. Aunque en algunos grupos las personas se conocían muy bien y su sistema de trabajo era muy parecido, en la mayoría de los casos los alumnos buscaron personas con las que hubieran trabajado poco. Dos de las personas de un grupo tenían bastante dificultades trabajando juntas. Inclusive una de ellas me pidió que lo dejara escoger otro grupo, pues él se sentiría muy incómodo trabajando durante dos meses con el otro muchacho. Después de hablar con ellos, Sean me miró a los ojos (cosa sorprendente en él) y con una sinceridad y transparencia que me conmovieron y mencionó las palabras que transcribí al principio de esta sección, agregando que siempre se podían arreglar las diferencias entre dos personas para trabajar juntas sin muchos inconvenientes. Al animar a sus compañeros a darse una oportunidad de trabajar en grupo, Sean mostró una actitud positiva y su voluntad de trabajar en comunidad. Para un muchacho que solía quejarse continuamente y trabajar por su cuenta, este fue un paso gigantesco en su proceso de aceptación hacia los demás.

Después de formados los grupos, los alumnos decidieron el tema principal del video. Esto canalizaría y posiblemente facilitaría la escogencia de los subtemas. Una de las secciones escogió el tema de la escuela y la otra se decidió por los espectáculos de diversa índole. Posteriormente, cada grupo elaboró una propuesta en la que se incluyeron objetivos

de la actividad, actividades a realizar, funciones y gramática que se usarían, al igual que los accesorios que necesitarían durante la filmación.

La elaboración de la propuesta les dió la oportunidad a los alumnos de discutir posibilidades, negociar soluciones, aceptar ideas y opiniones ajenas, validar las propias y llegar a conclusiones que favorecieran tanto a los integrantes del grupo como a la audiencia. El proceso varió de acuerdo con los mecanismos de interacción de cada grupo. Para unos, la escogencia del tema llevó poco tiempo, ya que sus gustos eran bastante cercanos. Otros decidieron crear varias subdivisiones del tema que concordaran con lo que les atrajera a diferentes miembros del grupo. En otros casos, cada uno de los integrantes propuso un tema y después todos decidieron de acuerdo a un sistema de votación.

Posteriormente, cada grupo presentó su propuesta a los compañeros de clase. Aunque inicialmente tenía planeado reunirlos en dos grupos, mis alumnos querían exponer sus ideas enfrente de toda la clase, ya que de esta forma podrían obtener más comentarios y así enriquecer más su propuesta. Antes de comenzar las presentaciones aclaré el propósito de la actividad y los objetivos de la misma. También les pedí ejemplos de casos que podían hacer de esta discusión una actividad placentera y productiva para todos. Hice hincapié en evitar dar consejos si el grupo no los requería y les pedí no dar comentarios que parecieran una imposición, ya que éstos tienden a invalidar las teorías de la persona.

El proceso funcionó muy bien para los expositores y para la audiencia. Todos escucharon atentamente, lo que les dió la confianza a los expositores de saber apreciado su trabajo. Gran parte de los comentarios fue constructiva y guiada hacia el mejoramiento del video. Muchos hicieron preguntas para aclarar algunos aspectos de la propuesta que resultaban aún confusos. Por otra parte, tener a otra persona que no estaba relacionada directamente con el proyecto hizo orgullecer a mis alumnos y les dió la sensación de que el trabajo merecía la seriedad y la importancia que representaba. Solamente hubo un episodio en que un muchacho hizo un tipo de comentario que, aunque en mi opinión fue bastante bien intencionado, para una integrante del grupo expositor causó el efecto contrario. Ella expresó que nadie tenía derecho de decirles la forma como el grupo debía realizar su proyecto. El episodio nos dejó un poco aturridos al principio, pero gracias a la valiosa intervención del maestro de Relaciones Humanas (quien era parte de la audiencia) se pudo llegar a una solución razonable para los dos alumnos.

Durante las exposiciones algunos de los alumnos tomaron apuntes sobre los comentarios que habían recibido de sus compañeros de clase y los tuvieron en cuenta al editar la propuesta. No todos los comentarios fueron considerados en el momento de hacer cambios. Los alumnos por lo general justificaron las razones para descartar ciertos comentarios, cosa que hicieron de una manera bastante objetiva. Esto les ayudó a ver que a veces la toma de decisiones es sencilla y otras veces presenta sus complicaciones. Este proceso puede ser complejo en la medida en que el alumno piense que al descartar comentarios está hiriendo la susceptibilidad de los demás. Sin embargo, hay ocasiones en que un sexto sentido puede anteponerse a lo que otras personas comenten.

Terminadas las presentaciones, los alumnos comenzaron a elaborar cada escena para el video. El primer paso fue escribir una narración corta sobre la escena que se iba a presentar. Esta narración sirvió para dar una mejor idea sobre el tema del diálogo que muy probablemente los alumnos iban a generar. No quise adentrarme demasiado en el texto porque estaba más interesada en observar los mecanismos que entrarían en juego durante la escritura de los diálogos. Después de leer las narraciones, les hice a cada grupo algunas preguntas que me ayudaron a aclarar el contenido y les permitió a ellos incluir más detalles en el diálogo.

Al escribir los diálogos, fue importante tener presente el uso del lenguaje y la versatilidad del tema. Es decir, el diálogo debía ser apropiado para estudiantes de la escuela de nivel medio y el tema tendría que acomodarse a los gustos y preferencias de los estudiantes de sexto y séptimo grado, quienes en última instancia serían el público a quien se dirigiría el video. Me impresionó la forma como los alumnos tomaron medidas para evitar que ciertos temas controversiales salieran a flote. Las escenas “violentas” que se presentaron en uno que otro video fueron representaciones de luchas entre dobles para una película. En la mayoría de los casos, los alumnos se preocuparon por ofrecer temas que lograrán la motivación de la audiencia sin recurrir a aspectos poco apropiados.

Los alumnos escribieron el diálogo en tres etapas. A estas alturas ya tenían una idea más clara de los personajes, el lugar en el que se iba a desarrollar la trama y la situación. A la par que escribían el diálogo iban generando más ideas sobre la forma como se iría a desenvolver el tema. Muchos de ellos decidieron trabajar en la sala de computadores, en lugar de escribir un borrador a mano y después sacar una copia en limpio. Su argumento era

que los comentarios iban a verse más claramente en un texto escrito en imprenta que en uno escrito a mano. Terminado el primer borrador, los alumnos se reunieron nuevamente, lo leyeron varias veces e hicieron comentarios sobre las ideas o la forma como se estaba desarrollando la acción.

Desafortunadamente, no pude observar las notas pues la mayoría las colocaban en el depósito de reciclaje una vez hacía una copia nueva. Aunque ellos archivaron en sus carpetas todos los borradores que hicieron durante la etapa de planeación, en esta etapa al parecer olvidaron hacer lo mismo. Por otro lado, yo pasé por alto recordarles el procedimiento. El resultado fue que sólo unos pocos lograron hacerlo.

Una vez entregada la primera copia, los alumnos esperaban mis comentarios y proseguían con el segundo borrador. Esta actividad siguió los mismos pasos de la escritura en proceso, aunque se elaboraron menos copias esta vez. La razón fue que ellos hacían una serie de revisiones por su propia cuenta antes de entregar cada borrador, cosa que a la vez agilizó el proceso. Asimismo, antes de que los libretos pasaran por mis manos, los grupos habían tomado la iniciativa de compartirlos con otros alumnos con el fin de recibir comentarios. Las correcciones que se hicieron del segundo borrador se centraron un poco más en la forma. Dado que ellos ya tenían más experiencia en el manejo de los símbolos, esta vez les resultó más fácil editar sus textos.

Cuando el diálogo se editó por segunda vez, consideré que los alumnos ya estarían listos para ensayar sus líneas, excepto si aún había que hacer revisiones adicionales. Algo que me llamó la atención sobre esta etapa fue que, aún cuando existían fechas límites para la entrega o la terminación de cada paso, los diferentes grupos tuvieron la oportunidad de trabajar a su propio ritmo, empezando una nueva etapa en el momento en que estuvieran preparados para hacerlo. Al mismo tiempo, cada grupo debía crear mecanismos que les permitiera trabajar cómodamente y terminar los libretos en el tiempo previsto. En otras palabras, los grupos podían medir su progreso con respecto a ellos mismos, sin necesidad de competir ni compararse con otros grupos. Para la gran mayoría, el objetivo principal fue trabajar a un buen ritmo y realizar un trabajo de buena calidad.

Puede resultar comprensible que en algunas circunstancias uno de los integrantes del grupo tendiera a acaparar una actividad y trabajar por su cuenta. Lo que les impulsaba a

hacerlo puede considerarse ya sea como el egocentrismo característico de esta edad o simple conveniencia. Sin embargo, los alumnos se cuidaron bien de incluir a todos los integrantes del grupo y compartir sus áreas de experiencia con otros. Por ejemplo, uno de los grupos estaba integrado por tres muchachos y una chica. La habilidad principal de la chica era generar ideas y mantener un sistema que les ayudara a organizar el trabajo. Otro muchacho se sentía más cómodo en gramática y en el funcionamiento del idioma. Los dos restantes tenían destrezas en el uso de los computadores. De este modo puede entenderse que la chica asumiera el papel de líder en la etapa inicial (al escribir la propuesta), el segundo chico asumiera el liderazgo durante la creación del diálogo y los otros dos muchachos lideraran durante la filmación y edición. Esta rotación de líderes pareció funcionar para ellos y les permitió apoyarse mutuamente, así como aprender un poco de las habilidades de cada uno.

Mediante este proceso, los alumnos llegaron a las siguientes conclusiones: primero, el trabajo que representa interactuar y negociar en un grupo; segundo, la responsabilidad que adquirieron al saber que su trabajo iba a usarse como material educativo en un futuro; tercero, el tiempo y la constancia que lleva elaborar un escrito que sea interesante para la audiencia y establezca un balance entre el contenido y la diversión; por último, las repercusiones de trabajar en algo que se relaciona con sus propios intereses y de lo que ellos puedan tener autoría. Este último aspecto ayudó a crear una atmósfera de cooperación en la que cada miembro del grupo se interesó por el trabajo y el progreso de los demás. Explicaré más detalladamente este aspecto en el siguiente segmento.

### ***Luces, cámara...¡acción!***

Terminada la parte escrita, los alumnos adoptaron el papel de actores de su propia creación. Durante la filmación consideré necesario incorporar varias actividades que ayudaran al alumno a practicar la destreza del habla, lo cual sería de gran ayuda durante la representación del diálogo. De esta manera, decidí que dos de las actividades que beneficiarían a los alumnos eran la improvisación teatral y los ejercicios de pronunciación. Estas dos actividades se llevaron a cabo alternadamente y duraron entre veinte y treinta minutos. Las dos contribuyeron a relajar a los alumnos y les dieron herramientas necesarias para usar durante las representaciones.

## **Improvisación**

Los fundamentos de la improvisación teatral se basan en permitir la creatividad siempre y cuando exista una estructura; asimismo, promover la cooperación entre los participantes con el fin de crear una atmósfera en la que el respeto mutuo y el desarrollo de la autoestima sean los pilares de la interacción; además, la improvisación ayuda al alumno a desarrollar diversas habilidades tales como la coordinación espacial, visualización y escucha activa.

Aunque muchos de los grupos suelen crear sus propias fichas memotécnicas para estudiar el diálogo y servir de apoyo si se presentan olvidos, en muchas ocasiones es importante escuchar al interlocutor con el fin de seguir mejor la trama y saber cómo responder si se olvida alguna línea. De esta forma, incorporé varias actividades de improvisación y les di a mis alumnos la opción de trabajar en grupos grandes o pequeños. Unas de las actividades que practicamos estuvieron encaminadas a desarrollar habilidades de cooperación, escucha activa y creatividad.

**La sopa de alfabeto** es una actividad que estimula la mente y el trabajo en equipo. Esta actividad tiene diferentes niveles de complejidad, de los cuales se pueden escoger los que se adecúen al grupo con el que se está trabajando. Organicé al grupo en un círculo y les dije que íbamos a decir una palabra por turnos que empezara con una de las letras del alfabeto. El tiempo límite sería un minuto. Para lograr que todos participaran, los animé a que lanzaran una bola a diferentes personas. Cada alumno podía recibir la bola mínimo dos veces. Más adelante, los reté a que utilizaran vocabulario que hubieran aprendido mientras elaboraban los libretos. Se puede aumentar la complejidad de esta actividad introduciendo oraciones cuya primera palabra empiece con la letra con la que se inicie el ejercicio. Por ejemplo si la letra es la “B”, el alumno puede decir “¡Bienvenidos a E en español!” y el siguiente puede decir, “Corta la masa” y así sucesivamente hasta que termine el tiempo. Los alumnos se sintieron bastante cómodos con todas las actividades, aunque encontraron los niveles más complejos un poco más difíciles. En muchos casos, los demás animaban a la persona o le daban pistas, pero jamás la apuraban para que dijera la palabra o la frase más rápido.

Otra de las actividades que propuse fue **congelados**. Aunque esta requiere un nivel más avanzado del idioma, los alumnos insistieron en que la lleváramos a cabo. Con el fin de

que surtiera el efecto que queríamos, hice algunas modificaciones. Primero, los alumnos hicieron una lista de los usos que se podían dar a dos objetos que llevé a la clase. Después los dividí en dos grupos más pequeños. Uno de los alumnos pasaba al frente del semicírculo que se había hecho y representaba la función del objeto, ya sea con palabras o con mímica. El resto del grupo debía adivinar cuál era el objeto en cuestión. Más tarde un segundo alumno ejemplificaba un uso diferente del objeto y la secuencia se repetía.

En otros casos, la actividad se llevó a cabo mediante situaciones planeadas con anterioridad. El público debía pensar sobre lugares en que dos participantes podían estar, profesiones y varias situaciones. Yo escribí esa información en la pizarra, dividiéndola en varias categorías. Los alumnos tenían aproximadamente un minuto para desarrollar una escena. Cuando una tercera persona gritaba “congelados” la escena debía cambiar, pero los participantes tenían la opción de seguir por su cuenta o mirar la pizarra y escoger sus propios personajes, lugares y situaciones. De allí surgieron situaciones muy jocosas e interesantes, que mantuvieron entretenido al público y ayudaron a los alumnos a practicar español. En los casos en que se aplica la improvisación teatral a la enseñanza de lenguas extranjeras, el aspecto que presenta más dificultad y quizás uno de los más frustrantes es no poder expresar todo lo que se quisiera decir. Esto se debe principalmente al nivel de vocabulario que tiene el grupo y a su conocimiento sobre gramática. Sin embargo, esto no debe ser una razón para descartar el acto de improvisar. En estas actividades, los alumnos encontraron apoyo en sus compañeros o en la maestra cuando era necesario. Estructurar las actividades también puede servir para que los alumnos se sientan más confiados en el uso del vocabulario.

### ***Ejercicios de pronunciación***

A petición de mis alumnos, decidí incorporar algunas actividades que se centraran en la pronunciación. Dichas actividades contribuyeron a mejorar las áreas que presentaban más dificultad para ellos a la vez que les ayudó a reflexionar sobre las diferencias y similitudes de sonidos del inglés y el español. Para ellos resultó sorprendente descubrir que aunque la letra ñ no existe en inglés, el sonido se da en el caso de la palabra “*companion*”.

Algunas de las actividades estuvieron relacionadas con los aspectos de la pronunciación que presentan más retos para mis alumnos. Antes de empezar, discutí con ellos sobre los fonemas del español que resultaban fáciles para ellos. Después hablamos de los que presentaban la mayor dificultad. Mis alumnos se dieron cuenta que para ellos era

posible pronunciar la mayor parte de los sonidos del español, pero que existían sonidos en cierto sentido diferentes de los que ellos pronunciaban en inglés. Los alumnos generaron una lista de sonidos que presentaban esas características. La descripción que doy a continuación se basa en las conclusiones a las que llegaron mis alumnos y contiene las teorías que postularon, usando las palabras que ellos emplearon en inglés y que aquí traduzco al español. Las descripciones carecen de términos relacionados con fonética o fonología. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

/p/: “En inglés el sonido parece más fuerte que en español.” Para lograr hacerles ver esta diferencia, hicimos el ejercicio de la hoja de papel. Cada muchacho colocó un pedazo de papel enfrente de la boca, a una distancia no mayor de un centímetro. Acto seguido, varios alumnos dieron ejemplos de palabras en inglés que empezaran con la letra “p”. El efecto que se produjo fue un movimiento pronunciado del papel, ya que el aire sale con más fuerza al enunciar la palabra. Más adelante, otros alumnos sugirieron palabras que empezaran con “p” en español. La diferencia estribó en que el papel no se movió al pronunciar la palabra.

/t/: “Este sonido es casi tan fuerte en inglés como el sonido de la “p”. Es más suave en español.”

/b/ y /v/: “Estos dos sonidos se pronuncian igual en español y por lo general se pronuncian como la “b”. En inglés, la pronunciación de estos dos sonidos afecta el significado de la palabra.”

/d/: “En español, la posición de la lengua es diferente al decir una palabra que tenga esta letra que en inglés. La lengua golpea la parte de atrás de los dientes en español. En inglés la lengua golpea más en el paladar.”

/g/: “Este sonido es confuso. A veces se pronuncia como la “h” del inglés y a veces se pronuncia como en la palabra “go” del inglés.”

/j/: “Esta letra suena como la “h” del inglés todo el tiempo. Es muy confuso cuando uno va a decir palabras como “hijo” en español.”

/l/: “Esta letra suena más suave que en inglés. Parece que la lengua toca la parte más adelante del paladar. Además, está el sonido “ll” que suena un poquito más suave que la “g” en inglés.”

Existen otros sonidos que son más difíciles de producir para ellos. Sin embargo, los alumnos se dieron cuenta de que estos sonidos se pueden relacionar con otros que se producen en inglés. Aquí están algunos de ellos:

/r/: “¡Uy, este sonido es diabólico! Además está el sonido de la doble “r”, que suena como cuando un auto está arrancando. A veces es fácil pronunciar cuando uno dice sólo una palabra, pero es imposible cuando uno dice la palabra en una oración.” Para ayudarles con uno de estos sonidos (la r), les pedí que dijeran la palabra “*satisfied*”. Ellos así lo hicieron pero no parecieron notar nada al principio. Entonces les pedí que la dijeran varias veces y que notarían el sonido de la “r” en español. Poco a poco empezaron a escuchar ese sonido cuando llegaban al fragmento “*tis*”. Entonces, concluyeron que el sonido realmente existía en inglés y que en el futuro pensarían en esa palabra antes de pronunciar una en español que tuviera ese sonido. ¡Una vez logrado, quedarían “satisfechos”!

Para practicar el sonido de la “rr”, los alumnos enumeraron palabras en español que tuvieran esa letra. Para hacerlo más divertido, los dividí en grupos, dije una categoría a la vez y les pedí que pensarán en una palabra que empezara con el sonido “r”. Por ejemplo, yo les decía: “Necesito un adjetivo.” Ellos podían responder: “rojo”, “rápido”, “responsable”, “rico”. También practicamos ese sonido por medio de trabalenguas. Uno de los más representativos es:

*Erre con erre, cigarro;*

*erre con erre barril.*

*Rápido ruedan los carros*

*cargados de azúcar en el ferrocarril.*

Algunos inclusive crearon sus propios trabalenguas usando diversos sonidos. Las combinaciones con las que trabajamos con más frecuencia fueron “pr”, “tr”, “qu+vocal”, “pl”, y “vocal + consonante” (i.e. “el”) :

*El primo Pepe compra papas para papá por poco precio.*

Robyn Ellis

*Mis tres tíos tímidos trabajan en Trinidad.*

Madison Adams

Mediante estos ejercicios, mis alumnos analizaron varios aspectos de la pronunciación, a la vez que formularon hipótesis sobre este tema con sus compañeros. Para ellos fue placentero llegar a sus propias conclusiones sobre los parámetros de pronunciación en español y expresarlas en palabras que tuvieran sentido para ellos.

En lugar de describir el proceso de filmación con mis propias palabras, voy a referirme a un caso en particular. Lo menciono pues fue una de las ocasiones en las que observé aspectos fascinantes del proceso de producción del video. Esto no quiere decir que los otros casos no hayan sido igualmente interesantes o que pretenda aislar este suceso como algo fuera de lo común. Sin embargo, este caso me permitió observar otros aspectos del proceso que no había tenido en cuenta.

Tres estudiantes, Erica Hemmen, Caitlin Kleinschmidt y Molly Tanner decidieron trabajar en dos proyectos pequeños: el árbol familiar y los colores. Aunque los dos eran importantes para las tres, sus gustos se inclinaban hacia el árbol familiar. Al elaborar la propuesta, una de ellas insistió en llevar a cabo el proyecto de tal manera que los estudiantes de sexto y séptimo aprendieran muy bien el vocabulario relacionado con los miembros de la familia. También, querían mostrar al público la importancia que tiene la familia no solamente para los hispanos sino en sus vidas. El compromiso serio que ellas adquirieron con sus compañeros de escuela fue admirable y contribuyó a hacer de este proyecto un rico material educativo desde sus comienzos.

Durante la presentación de la propuesta uno de los alumnos sugirió que el grupo podría hacer hincapié en las relaciones familiares mediante la contextualización y repetición de las mismas en el video. Esta idea no fue muy bien recibida por Caitlin, quien alegó que nadie tenía derecho a decirles la forma en la que debían desarrollar su proyecto, así como ella no había dado sugerencias al grupo en el que estaba el muchacho. Más tarde, ella, el muchacho y yo nos reunimos y discutimos los hechos que habían sucedido en clase. Caitlin reconoció que había actuado un poco impulsivamente cuando el consejo de su compañero

era bien intencionado. Por su parte, el muchacho admitió que la reacción de Caitlin le había dolido un poco, pero que comprendía que no era preciso dar consejos sobre algo que debía discutirse primero con el grupo. Los dos hablaron un poco más sobre la idea, pero esta vez él hizo preguntas que finalmente llevaron a Caitlin a una idea parecida. En este caso ella no se sintió presionada a aceptar la sugerencia de Ryan y este último no sintió que estuviera dando consejos sino opciones para que ella pudiera tomar una decisión.

Durante la elaboración del libreto, Molly cayó enferma y no pudo participar en gran parte del proceso. Al volver de su convalecencia, lo primero que hicieron sus compañeras de grupo fue mostrarle lo que habían hecho y pedirle su opinión. Ella leyó el libreto y formuló una serie de preguntas, además de proponer algunos cambios a la consideración del grupo. La particularidad de este proyecto residió en el hecho de que iba a involucrar a toda la clase, incluyéndome a mí. Asimismo, las tres chicas debían hacer arreglos con otros maestros para el uso de algunas aulas de clase. Esto, créame el lector, NO es nada fácil en una escuela en la que el horario cambia con regularidad. Por lo tanto, para ellas resultó todo un reto organizar un horario que les permitiera saber con exactitud el número de salones que estaría disponible para la filmación.

Una vez distribuyeron los papeles a cada persona en la clase, las tres alumnas nos pidieron hacer una breve reflexión sobre los rasgos de la personalidad del miembro de la familia que nos había correspondido. De esta manera, sería más sencillo hacer la caracterización del personaje y decidir el vestuario que íbamos a utilizar. Ellas documentaron lo que recibían para hablar con las personas que les podrían facilitar el vestuario.

Durante todo el proceso, las tres muchachas intercambiaban funciones periódicamente. Tanto Molly como Caitlin se dedicaron a dar ideas para el video, mientras que Erica las organizaba lógicamente. Las tres planearon los horarios para el uso de los salones y decidieron qué papel iban a darle a cada uno de sus compañeros, teniendo en cuenta los rasgos de la personalidad de los mismos. Fue Caitlin quien se encargó de recordar a los actores sus horarios y de llamarlos para filmar una vez acababan una escena. Molly se encargó de mantener una actitud positiva y la armonía entre los miembros del grupo y los actores. La cuestión del liderazgo se resolvió de una manera sencilla: una de ellas tomaba ese papel cuando fuera necesario. Fue interesante observar la manera como Erica, generalmente callada, surgió como líder natural durante la filmación, indicando a la gente sus

posiciones y repasando los libretos con ellos; asimismo, Caitlin, quien tiende a perder la paciencia con facilidad, mostró un grado de entendimiento y apoyo admirables hacia los demás.

Durante las filmaciones, el procedimiento fue el siguiente: Las tres chicas iban al sitio en el que se iba a rodar la escena, lo preparaban y más tarde llamaban a las personas que tenían que actuar. Allí los actores se ponían el vestuario y los accesorios y pasaban los siguientes cinco o diez minutos practicando sus libretos. Dado que fue casi imposible planear sesiones en las que todos pudieran ensayar sus líneas, las tres chicas decidieron que lo mejor era emplear este método y ver cómo funcionaba.

En una de las ocasiones en que observé el proceso de filmación en este grupo, no me cansé de admirar el espíritu positivo de los organizadores y el nivel de cooperación por parte de los actores. Me dí cuenta que todos y cada uno de ellos se estaban divirtiendo a sus anchas y colaborando para lograr el éxito del video. Hubo escenas que se tuvieron que grabar varias veces, pero esto en ningún momento disminuyó el entusiasmo de los actores. También directores y actores debían recurrir a distintas estrategias para facilitar la ejecución de ciertas tareas. Este proceso requirió negociación entre las partes, contribución de ideas, pensamiento analítico y mente abierta a los cambios. Recuerdo haber visto una escena que me sorprendió pues era relativamente elaborada y además, no aparecía en el libreto. Al preguntarles sobre la escena, las chicas me dijeron que habían decidido incluirla a última hora pues podría mejorar la producción. Otro aspecto que me impresionó sobre la escena fue el hecho de que había sido improvisada en su totalidad. Mis alumnas adujeron que al improvisar, entran en juego la escucha activa y la creatividad. Además la improvisación contribuye a unir a las personas en una actividad entretenida y con muy pocas tensiones.

Esta filmación, al igual que la gran mayoría, llevó horas tanto en clase como fuera de ella. En la gran mayoría de los casos los alumnos no tuvieron ningún problema en planear sesiones de filmación fuera de las horas de clase. Para ellos era una actividad diferente y emocionante, además de ser el producto del trabajo y esfuerzo por hacer esta actividad gratificante para ellos y útil para la comunidad. El trabajo de este grupo fue particularmente admirable, debido al número de personas que se incluyó en la producción del video, al tiempo que requirió llevarla a término y especialmente, al nivel de cooperación, entendimiento y entusiasmo de los que participaron en la representación. Fue fascinante observar la manera

en la que este grupo, por lo general conformado por alumnos de personalidades tan variadas, trabajó de una manera tan eficaz en esa pequeña comunidad.

## ETAPA DE EDICION

*“¡Yo no sabía la cantidad de cosas que un computador puede hacer!”*

Amelia Burns

Estudiante de octavo grado-Hyla Middle School

Contrario a lo que pensaba pero cercano a lo que esperaba, la etapa de edición fue la que más tiempo llevó en todo el proyecto. Esto se debe a la diversidad de opciones que un computador ofrece a la hora de editar un video. Dicha etapa también representó uno de los procesos de aprendizaje más significativos para los alumnos, debido a que la edición era un aspecto en el que muchos de los estudiantes poseían un conocimiento mínimo y a las interacciones que ocurrieron durante esta etapa. Dado que la gran mayoría (incluyéndome) experimentaría en el campo de la edición de videos digitales por primera vez, el proceso requirió apoyo por parte de los tutores y cooperación mutua durante el mismo.

Dos aspectos que caracterizan al adolescente de la escuela de nivel medio son la capacidad para arriesgarse y su confianza al experimentar con elementos nuevos. Generalmente, esta confianza proviene del hecho de que los alumnos podían deshacer lo que ya habían editado o borrarlo si no era de su agrado. Por esta razón, los alumnos rebasaron mi conocimiento en cuestión de minutos y en poco tiempo fuimos el maestro de Relaciones Humanas y yo quienes debíamos aprender nuevas técnicas que los alumnos habían aprendido por medio de la experimentación.

La edición comenzó una vez que cada grupo terminó de filmar. El hecho de que no todos los grupos terminaron al mismo tiempo fue ventajoso, pues les permitió trabajar en la edición cómodamente y coordinar los turnos de manera más efectiva. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que es casi imposible editar un video en un plazo de unos cuantos días. Aún trabajando a un buen ritmo, el proceso llevó por lo menos dos semanas y requirió horas de trabajo adicionales. Para muchos, esto no presentó ningún inconveniente, ya que estaban tan entusiasmados en el proceso que las horas pasaban sin que ellos lo notaran.

El grupo que hubiera terminado la filmación debía ir durante las horas de clase al salón de Relaciones Humanas para recibir una tutoría corta sobre el manejo de computadores

y los conceptos básicos para editar. Una vez ellos tuvieron claros los conceptos, comenzaron a trabajar.

El primer paso en la edición es transferir el material del cassette al computador, lo que se denomina "*importar*" en el lenguaje tecnológico. Una vez importada, la información se subdivide automáticamente en escenas que varían en duración. Esta información queda registrada en la parte derecha de la pantalla. En la parte izquierda hay otra pantalla más pequeña en la que se puede observar cada escena con más claridad. Para editar, se deben seleccionar todas las escenas (presionando el botón del ratón y moviéndolo para que cubra todos los recuadros) y trasladarse a una cinta de edición que está situada en la parte inferior de la pantalla. Una vez allí se puede mirar la totalidad del video, tomar cada escena y editarla con más facilidad.

Algunos alumnos decidieron mirar todo el video y tomar apuntes de lo que se quería dejar intacto y lo que se tendría que borrar. Otros empezaron a editar escena por escena, pero después creyeron conveniente usar el primer método para tener una idea más clara de toda la secuencia. Cada escena debe verse de principio a fin por segunda vez para determinar el punto exacto en que deben hacerse las modificaciones. Estas se realizan seleccionando el fragmento que se debe borrar. Al hacer esto se verá una flecha en una cinta muy angosta que se encuentra justo debajo de la imagen grande situada a la izquierda de la pantalla; el cursor se debe colocar encima de la flecha y seguir su curso dependiendo de la parte de la escena que se quiera borrar; en ese momento la cinta se volverá amarilla, lo que indica que se debe presionar el botón para borrar en el computador. Las flechas que están en el teclado también permiten mostrar la escena en cámara lenta y determinar el punto en que se debe empezar a borrar.

Una vez se completó la primera edición, los alumnos comenzaron a añadir detalles para embellecer la producción. Existen tres elementos principales que sirven para perfeccionar la edición de un video: las transiciones, los efectos especiales y el sonido. Las transiciones son efectos que sirven para que el cambio entre escenas no sea tan abrupto. Por ejemplo, se puede desvanecer la imagen mientras aparece la siguiente, la imagen nueva puede surgir en forma de figura geométrica o puede reemplazar a la otra, prácticamente "empujándola" y tomando su lugar. Es posible hacer transiciones siempre y cuando el tiempo que dure la imagen sea lo suficientemente largo. Para lograr estos efectos, se selecciona el

ícono correspondiente con lo cual aparecen las diversas opciones en la pantalla. Luego, se oprime el ratón en la opción preferida y se hace una prueba en una tercera pantalla pequeña en la que se muestra el funcionamiento de la transición. Los muchachos también podían modificar el tiempo de cada transición, prolongándolo o haciéndolo más corto según sus preferencias. Una vez seleccionada la transición, se mantiene oprimido el ratón y se transporta la imagen hasta el lugar en que se quiere colocar, soltándolo para que la transición quede instalada. Esta última lleva unos cuantos segundos en registrarse y una vez hecho, se seleccionan las dos escenas entre las que la transición ocurre para verificar que haya quedado bien instalada.

Los efectos especiales tienen relación directa con el sonido y presentan diversos ruidos, como es el caso de sonidos de animales, de agua en movimiento, de fenómenos naturales y de risas humanas. El proceso es similar al que se realiza con las transiciones. La gran mayoría de los grupos tuvo especial cuidado de no recargar el video con efectos especiales pues éstos últimos podrían desviar la atención del contenido. Uno de los grupos estaba tan intrigado con los efectos especiales que cometió el error de agregar demasiados al video, cosa que en el momento de la evaluación no pasó desapercibido por el público. Una de las razones que la audiencia dió al respecto fue el hecho de que el grupo podía estar insatisfecho con el video y había recurrido a los efectos especiales para crear el interés de la audiencia.

El sonido puede usarse mediante la grabación de voces o de música, la cual puede transferirse de discos compactos, programas de música que el sistema de I-Movies contiene o del internet. Uno de los grupos hizo una serie de experimentos para transferir canciones del internet a su video. Este grupo también logró transferir imágenes desde la misma fuente. Una vez que un grupo determinado encontraba algo nuevo, informaba a los demás para que más adelante lo usaran si fuera necesario.

Otros accesorios incluyen textos, colores para el trasfondo, cambios en el color de la imagen para representar otra época y efectos especiales que se pueden usar en los textos. Para muchos alumnos, el proceso fue fascinante y lleno de sorpresas y elementos nuevos. El poder de experimentación que tienen los llevó a encontrar elementos innovadores que podían incorporar en sus producciones. Asimismo, su inagotable creatividad les permitió usar las

herramientas que ofrecía el sistema de edición y aprender técnicas que les servirían para ayudar a los demás o incorporar en futuros proyectos.

Otro aspecto que me llamó la atención fue el deseo de ayudarse mutuamente y aplaudir los adelantos en el aprendizaje. Fue interesante observar la forma como los alumnos utilizaron el poder y la confianza que les confería el ser capaces de enseñar algo a otros, incluida su propia maestra. Esto no los hizo envanecerse ni competir entre sí, sino les ayudó a reflexionar sobre su papel como aprendices y a observar la manera como otros se desenvolvían como estudiantes, ya que muchos de ellos se convirtieron en maestros durante esta etapa.

Para unos, la etapa de edición resultó larga y en ocasiones, frustrante. Para ellos hubiera sido mejor acortar el tiempo de edición y establecer turnos más equitativos para editar. Sin embargo, su propia experiencia les enseñó que haber acortado el tiempo hubiera ido en detrimento del video y creado ansiedad en los integrantes del grupo. Algunos de los muchachos (particularmente en una de las secciones) alegaron que no había una secuencia lógica y justa en la asignación de los turnos; sin embargo, esos mismos alumnos tendían a malgastar el tiempo y enfocarse en algo diferente a la edición. En general, los alumnos respetaron turnos y estaban dispuestos a negociar si otro de los grupos necesitaba usar el computador con urgencia. Para otros alumnos, por el contrario, el tiempo de edición resultó corto o apropiado para el tipo de proyecto. Para mí fue importante leer sus opiniones al respecto y discutir con ellos las formas en las que se hubiera podido llegar a un acuerdo que satisficiera a todos los interesados.

Uno de los grupos tuvo dificultades en reunirse para editar el video. Uno de sus integrantes se ofreció a ayudar a los demás alumnos durante la etapa de edición, pues ha estado involucrado en el mundo de la tecnología durante años. Sin embargo, se rehusó a editar el video por ellos, cosa que algunos daban por sentado al principio del proyecto. El fue quien editó el video para su propio grupo, aduciendo que el sistema de edición de su casa era más accesible y avanzado que el programa de I-Movies. Al hablar con él, dejé claro que me parecía muy generoso su ofrecimiento, pero consideraba que los otros integrantes del grupo deberían tener al menos una parte en la edición.

En conversaciones con el grupo quedó claro que no habría problema en que Sean hiciera la edición. Sin embargo, uno de ellos expresó su deseo de haber estado más involucrado en la edición, pues hubiera sido una experiencia enriquecedora. Hablé con este muchacho a solas para obtener una idea más clara de sus sentimientos al respecto. Él llegó a la conclusión de que había contribuido en gran medida en las etapas anteriores, por lo que no se sentía tan culpable de no haber participado en la edición del video. Cerró su comentario con estas palabras: “Me hubiera gustado haber visto cómo el video cobraba vida durante la edición. Me perdí ese proceso y ahora lo siento. Creo que así son las cosas de la vida: uno toma decisiones y debe vivir con las consecuencias. Esto me ayudó a aprender algo en la vida.” *(Diego González-Medina)*

Esas palabras encierran la naturaleza de este proyecto. Durante el mismo, los alumnos se conocieron mejor a sí mismos como estudiantes y como personas, a la vez que crearon estrategias para trabajar en comunidad con un fin. Los alumnos se vieron constantemente frente a la posibilidad de negociar con sus compañeros y tomar decisiones a nivel personal, colectivo y académico. Al final del camino, los alumnos reflexionaron sobre su desempeño en las actividades y consideraron su crecimiento como seres integrales de una comunidad.

## CAPITULO 4: Conclusiones

En retrospectiva, el proyecto resultó beneficioso para sus integrantes: los alumnos, la audiencia y la maestra. Al verse frente a la perspectiva de crear algo que fuera en beneficio propio y de los demás, mis alumnos sintieron la responsabilidad de crear un producto que tuviera valor educativo. Durante la elaboración del video, los alumnos se dieron cuenta de la importancia del proceso, valoraron la posibilidad de analizar y reflexionar sobre su desempeño y descubrieron aspectos de su personalidad que no habían percibido antes. El proyecto les permitió también asumir diversos papeles y sentirse orgullosos de sus logros. Por último, este proyecto les hizo observar la importancia de sus creaciones para los demás desde una perspectiva diferente, así como los beneficios que otros reciben a raíz de sus esfuerzos.

A veces resulta difícil complacer a todos y lograr que en todo momento los alumnos se sientan a gusto con lo que hacen. Para unas cuantas personas, algunos de los procedimientos anteriores al desarrollo del video fueron innecesarios. Aunque al parecer entendieron las razones por las que se llevó a cabo la etapa de preparación, la conexión entre las actividades no fue del todo clara. Para otros, el tiempo que llevamos en la edición fue demasiado largo o no fue lo suficiente, mientras casi todos consideraron que había sido apropiado.

Unos pocos sintieron que algunas partes habían carecido de una estructura definida. Generalmente este caso se da cuando los alumnos se ven enfrentados a un proyecto que requiere autonomía o que incluye parámetros más flexibles que una actividad convencional. Sin embargo, algunos de esos alumnos se vieron motivados a salirse de los moldes de su propio estilo de trabajo y experimentar con nuevas estrategias. Un caso fue el de una alumna cuyo estilo de trabajo es altamente estructural. En las etapas iniciales del proyecto, se podía observar su nerviosismo al enfrentarse a una tarea en la que tendría que tomar más decisiones por cuenta propia. Sin embargo, su grupo de trabajo resultó tan efectivo para ella, que logró hacer la transición más fácil y agradable.

La audiencia tuvo la oportunidad de apreciar el trabajo de sus compañeros del octavo grado. Aunque me hubiera gustado trabajar más a fondo con los videos en los grados sextos y séptimos, la agenda planeada no lo hizo posible. Sin embargo, se llevaron a cabo ejercicios

de identificación de vocabulario y expresiones para tener una mejor idea de la claridad del video. En muchas de las escenas, la audiencia hizo comentarios positivos acerca de la claridad de la producción, lo cual hacía más fácil entender el contenido. También se elogiaron la pronunciación y dicción de muchos de los actores, así como la presentación de los temas y el uso de accesorios. Esto, unido a la repetición de frases y vocabulario de manera regular, ayudaron a incrementar la comprensión. Muchos de los videos fueron aplaudidos por su creatividad y coherencia en las ideas y acciones. Solamente en algunos se sugirió un mayor tiempo de trabajo con los parlamentos, o la creación de estrategias diferentes a leer las líneas.

En general, la audiencia quedó muy satisfecha con el producto e impresionada con el esfuerzo y el tiempo que los alumnos habían invertido en la elaboración, producción y edición de cada escena. También se mostraron entusiasmados y motivados para realizar un proyecto de esta índole. Muchos alumnos de séptimo grado ya estaban pensando en los temas con los que trabajarían y en la forma en que los llevarían a cabo. Por otra parte, sus comentarios me impresionaron por su honestidad, tacto y objetividad.

Para mí, este proyecto constituyó una revelación. Por un lado, la satisfacción de ofrecer algo significativo para mis alumnos y verlos trabajar ardua y confiadamente durante tres meses y medio, logró conectarme con mis alumnos en un plano intelectual y afectivo. Asimismo, el verlos transformarse en personas colaboradoras, entusiastas, más responsables y sensibles a las necesidades de otros, fue un regalo precioso en mi labor como maestra. Por último, el haber asumido el papel de aprendiz, me brindó la posibilidad de analizar los caminos que la tecnología en conjunción con la enseñanza tomarán en un futuro.

### ***Futuros rumbos***

No pretendo ser visionaria. Tengo la sensación de que algunas de las ideas que expondré a continuación ya se han llevado a cabo. Sin embargo, mi deseo es ofrecer algunas razones por las cuales la tecnología podría tener un lugar especial en el salón de clase. Creo que va a ser imposible que la revolución tecnológica reemplace a los maestros, simplemente porque el aspecto humanístico de la educación es esencial para su mantenimiento y demasiado importante para perderse. No obstante, la tecnología puede ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades de cooperación, análisis y toma de decisiones. Considerando que las

fuentes tecnológicas pueden contribuir a darle variedad a una clase, sería en beneficio de los alumnos que se aprovecharan al máximo.

Los videos pueden ser fuentes inagotables de proyectos escolares, siempre y cuando no se abuse de su uso. Esta clase de tecnología resulta atractiva para los estudiantes y les permite analizar su trabajo desde perspectivas diferentes. Mediante este método se pueden crear proyectos tales como videos turísticos, comerciales e historias cortas en los que el alumno tenga la oportunidad de practicar el idioma extranjero basado en una situación regida por un contexto específico. El video es siempre una forma amena de practicar el idioma, interactuar en grupo y usar la creatividad de una manera diferente.

Los computadores por su parte ofrecen también una gama de posibilidades en el aula de clase. En este documento mostré la insistencia de mis alumnos en escribir en el computador, debido a que la máquina ofrece una mayor facilidad de manipular el documento. De allí pueden derivarse proyectos como el diseño de tarjetas, folletos e inclusive historietas animadas en las que se incorporen imágenes y sonido. Asimismo, existe la posibilidad de crear programas de computador en los que se presente la lengua extranjera por medio de ejercicios de escucha, pronunciación, gramática y vocabulario que se adapten al nivel y a la edad del estudiante. Podrían incluso surgir video juegos que permitan al estudiante practicar el idioma por medio de la participación en un juego determinado. La elaboración de estos programas llevaría tiempo y dinero, pero es muy probable que en un futuro inmediato estén al alcance de las posibilidades de las escuelas y de los maestros.

El computador ofrece también programas de audio en los que se puede grabar la voz de una persona. Algunos maestros de música han aprovechado este recurso para introducir cambios en el currículo. ¡Pienso en lo emocionante que sería invitar a los alumnos a grabar un disco compacto en español! Esto daría una nueva motivación a aquellos para quienes la música forma gran parte de sus vidas y les daría la oportunidad de practicar la lengua de una manera distinta. Otros usos del programa de audio serían la elaboración de cuentos, programas de radio o de ejercicios de escucha creados por los mismos estudiantes.

Por último, no hay que descartar la “realidad virtual”. Con el tiempo, puedo ver a los alumnos “conectados” al computador por medio de diversos mecanismos, mientras se les presentan situaciones reales como la llegada a un aeropuerto. El alumno tendría la sensación

de encontrarse en el sitio en cuestión y actuaría de acuerdo con los sucesos que encuentre a su paso: caminar hacia la ventanilla, pedir el boleto de avión, contestar preguntas, abrir su equipaje para que lo revisen, ir a la sala de espera, comer algo, subir al avión. Aunque estas situaciones se pueden representar frente a frente con otros estudiantes, los programas servirían para darle un giro diferente a la práctica y hacerla atractiva al mismo tiempo.

Los rumbos que siga la tecnología pueden llevar a los maestros a considerar las herramientas valiosas que tienen a su disposición, así como también las posibles maneras de utilizarlas siempre y cuando sean en beneficio de los alumnos y como recursos para introducir variedad y un propósito determinado a las actividades de clase. Es sólo en estas situaciones en las que la tecnología prestará el mejor servicio tanto al profesor como a sus estudiantes.

## NOTAS DE PIE DE PAGINA

- (1) Moskowitz, Gertrude, Caring and Sharing in the Foreign Language Class 1.978, pg. 9
- (2) Moskowitz, Gertrude, Caring and Sharing in the Foreign Language Class 1.978, pg. 12
- (3) Smith, Flint (editor), Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation. 1.987, pg. 47
- (4) Smith, Flint (editor), Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation. 1.987, pg. 47
- (5) Smith, Flint (editor), Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation. 1.987, pgs. 54-58

# **APENDICES**

## BIBLIOGRAFIA

- Belt, Linda, Improv. Game Book II. A Source Book for Improvisation**  
Improvisation Training and Games, Puyallup, WA, Thesis  
Productions, 1994
- Cholevinski, M. Organic vs. Inorganic: A Look at Student-Developed and  
Non-Student Developed Materials in the L2 Classroom, 1996
- Gass, SM., Mackey, A., and Pica, T., The Role of Input and Interaction in Second  
Language Acquisition, The Modern Language Journal, 1998
- Gurian, Michael, Boys and Girls Learn Differently. A Guide for Teachers and  
Parents, Jassey-Bass Ed., 2001
- Ingle, Susan., Mumford, Heidi., and Wyn Gillie, Jeri., From Readers to Writers to  
Actors!, Forum, Vol 34 No. 3, September 1996
- Levine, Alice, A Review of: Chalk Talks, by Norma Shapiro and Carol Genser,  
Command Performance Language Institute, 1994
- Maley, Alan (editor), Role Play, Gillian Porter Ladousse, Oxford University Press,  
1987
- McCormick Calkins, Lucy, The Art of Teaching Writing, Heinemann Ed. 1994
- Moskowitz, Gertrude, Caring and Sharing in the Foreign Language Class,  
Newbury House Publishers, 1978
- Modern Media in Foreign Language Education: Theory and  
Implementation, National Textbook Co, 1987
- Raimes, Ann, Techniques in Teaching Writing, Oxford University Press, 1983
- Salovey, Peter and Sluyter, David J., Emotional Development and Emotional  
Intelligence. Educational Implications, Basic Books Ed., 1997
- Stempleski, Susan, Video in Second Language Teaching: Using, Selecting and  
Producing Video in the Classroom, 1986

## TESIS

Aldred, Marian Elizabeth, Implementing an Eclectic Approach to Teaching Adults in an Intensive ESL Course Based on Student-Generated Materials, Brattleboro, Vermont, 1983

Cohn, Audrey Margaret, The Art of Teaching through Improvisation: This Is Not a Bag of Tricks. A Creative Way to Teach and Learn for Both Students and Teachers, Olympia, WA: Evergreen State College, 1992

Cordner, Joanne Lynne, Computers in the Elementary School French Class, Brattleboro, Vermont, 1995

Green, Cynthia A., Giving Purpose to Process Writing: Making a Student-Generated News Magazine in the EFL/ESL Classrooms, Brattleboro, Vermont, 1988

## ARTICULOS DEL INTERNET

Annett, Will, Digital Cameras: How They Work, Jones International and Jones Digital Century, <http://www.digitalcenture.com>, 1994-1999

Bagnall, Charles, Digital Cameras, WPS Impact, [http://photosoc.wellington.net.nz/articles/digital\\_camera](http://photosoc.wellington.net.nz/articles/digital_camera), December, 1999

Biegel, Kenneth, It's Show Time: Video Production in the EFL Classroom, <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/aug/biegel.html>, 1998

----- Digital Cameras in the Classroom, <http://www.educationworld.com>

----- Digital Video Producing and Editing Assignments, <http://www.sd52.bc.ca/>

----- Teaching with Digital Cameras, <http://www.tech4learning.com>

----- Technology Corner, Ragan Report, <http://www.holtz.com>