



Facultad de
Humanidades y
Ciencias
de la Educación



MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS
OPCIÓN «LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD»

Tesis para defender el título de maestría en Ciencias Humanas, opción: «Lenguaje,
cultura y sociedad»

**«Interacción y roles en las clases de Ceibal en
inglés: estudio de una propuesta educativa que busca
ser innovadora »**

Autora: Lic. Prof. Virginia Frade Pandolfi

C.I.: 1.902.029-1

Directora de tesis: Dra. Beatriz Gabbiani

Montevideo, febrero de 2017

Montevideo, 20 de febrero de 2017

Sres. Miembros de la Comisión de Posgrados
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

De mi consideración:

Por la presente, en mi carácter de tutora, informo que avalo la presentación de la tesis **«Interacción y roles en las clases de Ceibal en inglés: estudio de una propuesta educativa que busca ser innovadora»** de la Lic. Virginia FRADE, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, Opción “Lenguaje, cultura y sociedad”.

Los saluda atentamente,



Dra. Beatriz Gabbiani

Índice

Agradecimientos.....	pag. III
Resumen.....	pag. IV
Abstract.....	pag.V
1. INTRODUCCIÓN.....	pag.1
1.1. Ubicación del tema.....	pag.1
1.2. Objetivos de estudio y preguntas de investigación	pag.9
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS.....	pag.15
2.1. Adquisición de lengua materna (L1).....	pag.16
2.1.1. Conductismo.....	pag.16
2.1.2. Innatismo.....	pag.18
2.1.3. Interaccionismo.....	pag.20
2.2. Adquisición de segundas lenguas.....	pag.23
2.3. Enfoques sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje y métodos de enseñanza de segundas lenguas.....	pag.28
2.3.1. Pedagogías centradas en la lengua.....	pag.32
2.3.2. Pedagogías centradas en el aprendiente.....	pag.35
2.3.3. Pedagogías centradas en el aprendizaje.....	pag.43
2.4. Adquisición de segundas lenguas en niños de edad escolar.....	pag.48
3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS.....	pag.55
3.1. Metodología.....	pag.55
3.2. Modelos de enseñanza e interacción en clases de Ceibal en inglés.....	pag.60
3.2.1. Modelo de enseñanza centrado en la transmisión, memorización y repetición.....	pag.61
3.2.1.1. Descripción de una clase típica de los grupos 3,1,2 y 5	pag.62

3.2.1.1.1. Grupo 3.....	pag.63
3.2.1.1.2. Grupo 1.....	pag.77
3.2.1.1.3. Grupo 2.....	pag.90
3.2.1.1.4. Grupo 5.....	pag.105
3.2.2. Modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje.....	pag.122
3.2.2.1.Descripción de una clase del grupo 4.....	pag.123
3.3. Reflexiones acerca de los roles.....	pag.139
3.3.1. Docente disciplinador.....	pag.140
3.3.2. Docente administrador.....	pag.149
3.3.3. Docente ausente.....	pag.152
4. CONCLUSIONES.....	pag.157
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pag.170
6. ANEXOS.....	pag.177

Agradecimientos

La realización de este trabajo de investigación ha sido no solamente un desafío personal, sino también profesional; desafío que, por momentos, se transformó en un reto que pude sortear gracias al apoyo de aquellos que me acompañaron en este camino.

Por ello, vaya mi agradecimiento a Marcelo, por su incondicional apoyo y eterna paciencia; a Nicolás por su generosidad a la hora de compartir su biblioteca conmigo, por su detallada lectura y acertados comentarios.

A Ceibal en Inglés, por recibirme, escucharme y otorgarme el permiso necesario para realizar esta investigación; a las directoras y maestras (de clase y remotas) que me permitieron visitar, observar y grabar sus clases.

Finalmente, vaya un agradecimiento especial a Beatriz, mi tutora, quien supo apoyarme, guiarme y alentarme en todo momento, por estar presente en cada una de las etapas de este largo y, por momentos, sinuoso proceso.

Gracias a todos ellos.

Resumen

En la presente investigación se estudia y analiza la interacción verbal entre los actores de las aulas de Educación Primaria, donde se implementa el sistema de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera llevado adelante por “Ceibal en inglés” desde el año 2012. La innovación de “Ceibal en inglés” radica en la incorporación de un(a) profesor(a) remoto(a) (PR) de inglés que dicta la clase de manera virtual, por videoconferencia, una vez a la semana, durante 45 minutos, complementado por dos instancias semanales, también de 45 minutos cada una, donde la/el maestra(o) de clase (MC) trabaja, presencialmente, con sus alumnos, utilizando los materiales elaborados por Ceibal en inglés.

La realización de un estudio detallado de los episodios de clase permite analizar cómo se construye el conocimiento en este sistema de enseñanza y, para ello, se identifican, describen y analizan los modelos de enseñanza utilizados por Ceibal en inglés, cómo los roles y la interacción se ven influidos por ellos, así como también el uso e incorporación de la L2 en la clase de la PR.

Asimismo, se estudia el efecto que el/los modelo(s) de enseñanza tiene(n) en los roles tradicionales (maestro-alumno) y cómo se ven modificados o re-direccionados en las clases dictadas por la PR, ya que la interacción pasa de ser bidireccional, a una relación de tres (maestro de aula, profesor remoto y alumnos).

Abstract

This research focuses on the study and analysis of the verbal interaction present among those who participate in “Ceibal en inglés”, an English language teaching system present in many Uruguayan public primary schools since 2012. What is innovative about “Ceibal en inglés” is that English lessons are delivered by a “remote teacher” (RT) who videoconferences once a week into student’s classroom, through a 45-minute lesson. This lesson is complemented by two other 45-minute lessons, which are taught in person, weekly, by the classroom teacher (CT), who works with her/his students, making use of “Ceibal en inglés” teaching resources.

An in-depth study of the classroom episodes made it possible to analyze how knowledge is built in this teaching system and, to do this, the teaching models used by “Ceibal en inglés” are described and analyzed, as well as roles and interaction, and how the latter are influenced by the former. The use of the L2 in the classroom is another element studied in this research.

Also, it examines the effect that the model(s) of teaching used has/have on the traditional roles (teacher-student) and how they are modified or re-directed in the lessons delivered by the RT, given that interaction changes from being bi-directional, to a triangular relationship (classroom teacher, remote teacher and students).

1. INTRODUCCIÓN

1.1.Ubicación del tema

Desde el año 1993 ha habido una preocupación por incluir la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo escolar de nuestro país, hecho que puede ser considerado como muy reciente, si tomamos en cuenta que en la educación media uruguaya la inclusión de lenguas extranjeras en el currículo data de mediados del Siglo XIX. Según Ranguis (1992) la oferta de lenguas extranjeras en la primera mitad del siglo XIX era optativa entre francés, inglés y latín, según datos oficiales del año 1854. Hacia 1930 eran el francés, el inglés y el italiano las lenguas que gozaban de más prestigio dentro del sistema educativo medio, siendo el alemán y el portugués introducidos en forma experimental (Casal, 2009).

Es claro que la inclusión de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria aparece como una preocupación para las autoridades luego de casi un siglo y medio de presencia de las lenguas extranjeras en la enseñanza media.

Desde el año 1993 se ha enseñado italiano (que aún se enseña en algunas escuelas), inglés, portugués y francés. La enseñanza de lenguas como el italiano y el francés ha sido posible por los diferentes acuerdos con las embajadas e instituciones culturales. En el caso del idioma inglés, a principios de los años 90 comenzaron a implementarse diferentes planes pilotos, dejando en evidencia un claro interés por hacer extensiva la enseñanza de esta lengua en detrimento de las otras lenguas mencionadas.

Entre 1993 y 2006 funcionó el programa “Inglés en Escuelas Públicas”, que “tenía como objetivos primordiales la apropiación por los alumnos de 6to año escolar de nociones básicas que les permitieran una continuidad al iniciar la enseñanza media y evitar así agregar tensiones al cambio de ciclo”. (Casal, 2009:13)

Dicho programa llegó a funcionar en quinto y sexto año en escuelas urbanas y luego de 1ro a 6to en escuelas de tiempo completo. Asimismo, y paralelamente, en 2001 comenzó a funcionar el “Programa de Inmersión Parcial” en inglés en Escuelas de Tiempo Completo (ETC), el cual se eliminó a mediados de 2012. De acuerdo a los *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (Behares, 2008) dicho programa se había comenzado a instrumentar con carácter de “experiencia piloto en marzo del año 2001 en cinco Escuelas de Tiempo Completo ubicadas en zonas urbanas clasificadas como zonas de contexto socio económico y cultural claramente deficitario”. Tres de dichas escuelas se ubicaban en Montevideo y dos en el interior del país. En un documento publicado por ANEP en el año 2002 el Lic. Javier Bonilla, en ese momento Director Nacional de Educación, hacía referencia a lo prometedor de dicha experiencia, la cual había resultado ser “francamente exitosa desde el punto de vista educativo y particularmente bien recibida por los padres de los alumnos involucrados” (Bonilla, en Burbaquis Vinson, 2002: 4-7). Para el año 2002 la experiencia continuó en las cinco escuelas integradas al programa en el 2001 y se extendió a diez nuevas escuelas de características similares, tres de ellas ubicadas en Montevideo y siete en el interior del país. El objetivo del programa era contribuir a una mayor equidad social y promover la formación académica, actitudinal y cognitiva de alumnos provenientes de contextos socioculturales desfavorables mediante la adquisición de una segunda lengua por modalidad de inmersión parcial (Bonilla, en Burbaquis Vinson, 2002: 4-7). Paralelamente, en el año 2006, también comienza a funcionar el “Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos Curriculares”(aún vigente).

A partir de agosto de 2012 se introduce un nuevo Plan Piloto denominado “Ceibal en Inglés” el cual aparece luego de que se eliminara (como mencionamos anteriormente) el “Programa de Enseñanza de Inglés por Inmersión Parcial”, lo cual lleva a que, actualmente, coexistan dos modos de enseñanza en Educación Primaria: el Programa de “Enseñanza de Inglés por Contenidos” por un lado, y

“Ceibal en inglés” por otro, el primero dependiente del Departamento de lenguas extranjeras de ANEP, y el segundo de Plan Ceibal.

Hasta la implementación de este nuevo plan, la enseñanza en las escuelas se daba de forma tradicional, con un maestro de inglés en el aula, que, en el caso del “Programa Inglés por Inmersión Parcial”, debía ser maestro egresado de los Institutos de Formación Docente (IFD), y tener un nivel avanzado de la lengua inglesa. En cambio, el nuevo plan introduce una nueva “metodología”¹ de enseñanza virtual, con un profesor remoto (PR), que no tiene por qué ser del país, ni se exige que tenga formación docente, ni como maestro de primaria, ni como profesor de inglés. Este plan utiliza la videoconferencia como mediador entre los alumnos y una “profesor remoto de inglés” (inicialmente representante del British Council, aunque actualmente se ha ampliado a profesores independientes y pertenecientes a instituciones que se dedican a la enseñanza del idioma inglés en el Uruguay y en el extranjero). El profesor remoto (PR) tiene un encuentro semanal de 45 minutos con los alumnos, que a su vez están acompañados por la maestra² de clase (MC), quien, según las autoridades que dirigen Ceibal en inglés, no necesariamente debe saber inglés, aunque puede tomar un curso virtual que Ceibal ofrece a través del British Council. En el año 2013, la coordinadora del programa sostenía que “el maestro de clase se incorpora a este programa en forma voluntaria, es decir, elige participar en el proyecto, con el apoyo de la dirección escolar” (Brovetto, 2013:217). Pero, esto último ha cambiado desde que se inició el proyecto, ya que el plan apunta a cubrir todas las escuelas del país donde aún los alumnos no reciben clases de inglés, lo cual implica que las maestras tengan que participar, es decir, desaparece el elemento volitivo.

Como complemento de la clase virtual que reciben los alumnos semanalmente (llamada “Clase A”), los niños tienen dos clases de 45 minutos cada una (llamadas “Clases B y C”) a cargo de la MC, quien ha sido guiada previamente por el PR a través de un encuentro virtual, y se apoya en

¹ La palabra “metodología” es usada por los creadores de Ceibal en inglés.

² Utilizaré el femenino cada vez que me refiera a los/las maestros/as de forma genérica.

planificaciones, elaboradas en español por El British Council. En cuanto a los materiales utilizados, se trata de una combinación de materiales impresos y digitales. En las clases “B y C” los alumnos emplean las XO (computadoras portátiles, más conocidas como “ceibalitas”) para acceder a los materiales digitales, que se almacenan en CREA, una plataforma de Ceibal destinada a la gestión de contenidos.

Este nuevo plan fue presentado por sus creadores como “revolucionario” e “innovador” (igual que fuera presentado “Inglés por inmersión parcial” diez años antes) y parece romper con la metodología tradicional de la clase de lengua extranjera en nuestro sistema educativo nacional, así como también en la dinámica de clase habitual a la que están acostumbrados los niños. Creemos que dicha dinámica cambia, ya que se pasa de una relación bidireccional (maestro-alumnos), a una relación de tres (maestro de aula, profesor remoto y alumnos). Si bien el sistema de videoconferencia no es nuevo en el mundo —ya que se viene utilizando desde hace años para diferentes fines, y actualmente es bastante común en la enseñanza de idiomas— cabe destacar que sí lo es en nuestro sistema educativo, especialmente en Educación Primaria.

Parece evidente que en las últimas décadas, la enseñanza de una lengua extranjera en primaria (especialmente inglés) ha estado marcada por permanentes cambios, planes pilotos prometedores, e intentos por instaurar de manera eficaz la enseñanza de una lengua extranjera, intentando hacer extensiva la propuesta a la mayoría del alumnado. Estos movimientos y cambios de programas y planes acarrear un tema teórico básico: cuál es la manera que se entiende como la más eficaz para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, y cuáles son los paradigmas que subyacen a los diversos programas, especialmente si tenemos en cuenta que desde el año 1993 hasta el año 2012 hubo cuatro planes diferentes, por momentos funcionando paralelamente:

1993 – 2006	Inglés en Escuelas Públicas
2001 – 2012	Inglés por Inmersión Parcial
2006 – Hasta la actualidad	Inglés por contenidos
2012 – Hasta la actualidad	Ceibal en inglés

Cuadro No 1. Planes de enseñanza del inglés en Primaria

En este sentido, creo que es importante analizar y entender cómo surge Ceibal en Inglés, y los argumentos que las autoridades utilizaron, ya sea para la eliminación de Inglés por Inmersión Parcial, como para la implementación del nuevo programa, ya que uno de los argumentos o razones que las autoridades han utilizado tienen que ver con la falta de docentes de inglés disponibles en el país. En este sentido, Miguel Brechner, presidente del Plan Ceibal, explicaba en un artículo aparecido en el diario *El Observador* el 27 de marzo de 2012, que:

La falta de docentes de inglés es la principal limitante de Uruguay para mejorar la calidad de la enseñanza del idioma. (...) Hicimos cálculos y ni entrenando 10 años nos alcanza para tener los suficientes maestros de inglés. Porque tenemos 2.000 escuelas y hay que tener gente que sepa inglés, que haga cursos del idioma, que sea profesor de inglés y que haga un trabajo full time. Hoy en día no es fácil encontrar todas esas cosas juntas. (Cabrera, 2012)

En otra entrevista publicada por el mismo periódico, Brechner ofrece cifras que complementan sus dichos con respecto a la falta de docentes: “(...) según datos del CEIP, de las 2.400 escuelas públicas que hay en todo el país, solo el 5% ofrece inglés. El proyecto de cursos a distancia, alcanzará a unos 3.500 alumnos” (*El Observador*, 2012).

Otro de los argumentos que se utilizaron para presentar el programa Ceibal en inglés es el alcance del mismo, ya que superaría la dificultad frente a “la falta de maestros de inglés” y se podría “extender a un ritmo mayor”. El argumento es alcanzar a más niños, aunque la extensión en cantidad de escuelas implica menos

horas de clase semanales. “Inglés por inmersión” implicaba que un maestro dedicara veinte horas a la semana a cada clase, mientras “Inglés por contenidos” (aún vigente en algunas escuelas) implica una reducción en la carga horaria: máximo cinco horas semanales. En “Ceibal en inglés” la carga horaria es menor: 45 minutos de clase virtual y dos clases de 45 minutos con la maestra de clase en donde se trabaja fundamentalmente en español con las tareas que dejó la PR.

Los números muestran una clara reducción de exposición a la lengua objeto de estudio. Por una parte, son menos las horas de contacto real de los niños con un hablante (no necesariamente nativo) de la lengua y la eventual posibilidad de practicarla oralmente. Por otra parte, las clases “B” y “C” que dicta la maestra de clase no son en inglés (aunque el material que trabajan sí lo es), por lo tanto el contacto real con la lengua es notoriamente menor que en las otras modalidades de enseñanza: Inglés por contenidos e Inglés por inmersión parcial.

De todos modos, el énfasis parece estar en el método que conlleva la implementación de Ceibal en inglés, al que el presidente del Plan Ceibal, Miguel Brechner, presentaba como “(...) muy revolucionario. No hay métodos así en el mundo. Si nosotros lo resolvemos bien, más de un país lo va a estar aplicando”. (Cabrera, 2012). En el mismo artículo se presenta al proyecto como: “(...) innovador, con tecnologías antes no usadas”.

En relación al uso de tecnología, se puede señalar que actualmente existen formas y técnicas en la comunicación que nos ubican en lo que se conoce como la “era electrónica”, debido al veloz proceso de digitalización en el cual se encuentra el mundo, y que afecta casi todas las esferas del saber-hacer humanos, incluida la educación (Obiols, 1999). Es así que, en diferentes áreas de la educación y en distintas partes del mundo (principalmente los países desarrollados) se han estructurado carreras y metodologías de enseñanza basadas en lo que se conoce con el nombre de TIC, donde son fundamentales los conocimientos de las tecnologías digitales. El Uruguay no es ajeno a esta tendencia mundial, y es en este sentido que no resulta extraño que se incluya e implemente un plan de

enseñanza en donde la tecnología pasa (aparentemente) a tener un rol central, pues gracias a ella se estaría solucionando el tema de la cantidad insuficiente de docentes de lengua inglesa, necesarios para cubrir todas las escuelas.

Es sabido que el uso de TIC no es nuevo en la educación uruguaya, pues existen tutorías y cursos virtuales, pero este nuevo modelo no se asemeja a los conocidos y utilizados en nuestro sistema educativo. Pensamos que el modelo de enseñanza que se plantea es innovador, aunque ignoramos si es “revolucionario” o no, lo que sí sabemos es que no se ajusta ni al modelo tradicional, ni a los cursos virtuales que conocemos hasta ahora, ya que en los tipos de educación o cursos virtuales (foros, plataformas, etc.) la interacción y la comunicación entre los educadores y los educandos es bastante fluida, pues pueden ponerse en contacto en cualquier momento, dejar mensajes o interactuar en línea. Sin embargo, en la metodología empleada en Ceibal en Inglés el tiempo de contacto con el profesor remoto, y eventualmente con la lengua inglesa, es menor (45 minutos semanales), incluso, como ya se dijo, menor que en planes anteriores.

Cuando comencé esta investigación no había antecedentes de estudio específico y documentado de este nuevo modelo, debido a que se trataba de un plan piloto muy reciente. En abril del 2014 se publica el primer informe de “Evaluación de aprendizajes del programa”, llevado a cabo por el Instituto de estadística de la Facultad de Ciencias Económicas, y del Departamento de monitoreo y Evaluación del propio Plan Ceibal durante el año 2013. Según el documento, el “estudio se propone brindar evidencia acerca de la relación entre el tiempo de exposición al programa de Ceibal en Inglés y los resultados de aprendizaje de inglés de los alumnos en 4º, 5º y 6º de educación primaria pública, como estrategia para evaluar la efectividad del programa en la enseñanza de inglés a niños.” (Goyeneche, 2014: 3)

La evaluación, que incluyó 7000 niños, reveló la existencia de “una relación positiva entre el tiempo de participación en el programa Ceibal en Inglés y los resultados en los aprendizajes de inglés” (Goyeneche, 2014: 9). El resultado

parece ser positivo, aunque, teniendo en cuenta las pocas horas de contacto de los alumnos con la lengua meta, y que se toma a este factor en relación con los resultados en los aprendizajes, no queda del todo claro si eso es positivo o no, o si lo aprendido es tan escaso como las horas de exposición.

Como profesora de inglés me ha interesado el proyecto Ceibal en inglés, por lo que desde que se dio a conocer en el año 2012, he venido estudiando los documentos que han aparecido (ya sea oficiales como en prensa). Hasta el momento no ha habido investigación acerca de la interacción en el aula en el mencionado programa, siendo este uno de los objetivos de estudio de esta tesis, que serán presentados en el siguiente capítulo.

Como antecedentes de estudios sobre el programa, se señalan: tres avances de la presente tesis, dos de ellos presentados en las *V Jornadas académicas de investigación de la FHCE (UdelaR)* del año 2013: “Interacción en el aula de Ceibal en inglés. Construcción de conocimientos y adquisición de L2”, y “Análisis de la implementación del Plan piloto: Ceibal en inglés en la educación primaria en el Uruguay”; el tercero titulado “(Des) construcción de la identidad docente. Estudio de caso de enseñanza de inglés por videoconferencia en Uruguay”, presentado en el *Simposio Internacional Lenguajes, Identidades, Corpo(reidades) FHCE (UdelaR)*.

Recientemente, también apareció publicado en internet un pre-proyecto de investigación, trabajo final de pasaje de grado: “Ceibal en inglés y la crisis en el rol docente: representaciones de los actores educativos”, cuya autora es la Br. Claudia Zerpa, estudiante de la Facultad de Psicología, así como también varios artículos de la directora de Ceibal en Inglés, la PhD. Claudia Brovetto.

1.2. Objetivos de estudio y preguntas de investigación

Motivan esta investigación inquietudes profesionales, ya que con el presente trabajo se espera contribuir académicamente a la comprensión de la situación actual de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Primaria en el Uruguay, específicamente en las aulas donde se enseña a través de Ceibal en inglés. Uno de los objetivos principales de la presente tesis es estudiar si los roles tradicionales (maestro-alumno) se ven modificados o re-direccionados en las clases donde se enseña a través del sistema de videoconferencia, con un profesor remoto. Para esto se analizará cómo se da la interacción verbal entre los actores de las aulas donde se implementa este sistema de aprendizaje del inglés. Otro de los objetivos es describir y determinar el, o los modelo(s) de enseñanza utilizado(s) por Ceibal en inglés, y si los roles y la interacción se ven influidos por ellos; así como también analizar cómo se da la incorporación de la L2 en la clase.

En este sentido, interesa presentar una breve recorrida histórica acerca de los enfoques y los métodos utilizados en la enseñanza de segundas lenguas en general, y en la enseñanza de niños en edad escolar. Esto servirá como base para poder estudiar, analizar y comprender cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción en el aula en Ceibal en inglés.

La presente investigación se sustenta en, por un lado, los enfoques sobre adquisición de segundas lenguas en general, así como también en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (LE), en particular los que se han aplicado en Educación Primaria hasta el momento; y por otro, en los estudios de interacción en el aula donde se enseña inglés como lengua extranjera.

Dadas las características de este plan y los diversos lugares desde donde se puede abordar un estudio del mismo, en la presente investigación se ha restringido el análisis a la dinámica que se genera en la clase “A”, específicamente de la

interacción en el aula, marcada por un encuentro virtual de carácter sincrónico. El centro de interés del presente trabajo radica en el estudio de la relación que se establece entre los distintos participantes, los roles que cada uno asume en el aula, la relación con el conocimiento y la adquisición del mismo, y consecuentemente, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que subyacen a este modelo de aprendizaje.

Por lo tanto, interesa estudiar cómo se da ese proceso de enseñanza y aprendizaje, y determinar si hay una innovación en la metodología de enseñanza, y si eso se ve reflejado en la interacción en el aula y en el modo en que se construyen los conocimientos.

Teniendo en cuenta que la interacción, como sostienen Garrison y Cleveland-Innes (2005) constituye un aspecto central en la experiencia educativa, se analizará si a través de ella se desprenden aspectos centrales como la forma en que se construye el conocimiento en este sistema de enseñanza, el uso de la L2 por parte de los alumnos y de los dos docentes, y del desarrollo (o no) de la competencia comunicativa.

Mi interés radica, particularmente, en ver qué sucede en la interacción y relación que se genera entre enseñanza-aprendizaje, lengua materna-lengua objeto, alumnos-PR, alumnos-maestra de aula, maestra de aula-PR. En este trabajo se parte de la presuposición de que el rol de los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje se re-significan, especialmente el de la maestra de clase, a la cual se la posiciona, prácticamente, al mismo nivel de conocimiento que el niño posee. Si bien, como se mencionara, Ceibal en inglés, conjuntamente con el British Council ofrecen cursos de inglés on-line para las maestras de clase, en lo que llevo investigado hasta el momento, he visto que no todas toman los cursos (o los comienzan pero luego abandonan), en la mayoría de los casos debido a la falta de tiempo. Cabría analizar qué lugar pasa a ocupar la maestra de aula, así como también qué rol cumple el instrumento tecnológico en la interacción entre los diferentes participantes.

Para la realización de este trabajo de investigación, los objetivos de estudio planteados parten de los objetivos centrales del plan Ceibal en inglés, para poder, de algún modo, comprobar si estos se cumplen en la práctica, y en qué medida. Como objetivos fundamentales del Plan Piloto, presentado en el año 2012 en el *Manual para Docentes.2*, aparece la posibilidad de exponer a los alumnos a la lengua extranjera de forma tal que la puedan ir incorporando con autonomía, dando lugar a una forma más pragmática de aprender la lengua. Asimismo, la directora de Ceibal en Inglés decía que:

De acuerdo a lo planteado antes, esta propuesta se enmarca en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyos pilares son: intención comunicativa y significativa, propuesta centrada en el alumno, maximización de la participación del alumno, integración de las cuatro habilidades lingüísticas, presentación de la gramática en contexto, centralidad de tareas y actividades comunicativas en clase. No obstante lo anterior, y también siguiendo desarrollos recientes del enfoque comunicativo, Ceibal en Inglés integra de modo consistente y sistemático prácticas de instrucción directa de formas lingüísticas (pronunciación, léxico, estructuras gramaticales) (Spada 2007). (Brovetto, 2013: 216)

El programa plantea poder desarrollar las competencias de interacción de los alumnos en la L/E, y maximizar “la participación del alumno”. Por lo tanto, en esta investigación se intentará:

1. Determinar si esto efectivamente sucede, cómo se logra en el aula y a qué marco teórico se ajusta.
2. Analizar cómo se inscribe o re inscribe este modelo de enseñanza de lengua en la metodología de enseñanza de L2/LE en la actualidad
3. Determinar en qué lugar se posiciona al alumno en relación al conocimiento, si éste tiene un rol central (como se establece en el documento de Ceibal), o no; así como también determinar si la PR es una facilitadora del conocimiento o si lo transmite verticalmente.

4. Definir si se modifican los roles en el aula de Ceibal en inglés con respecto a los roles en los modelos tradicionales de enseñanza de lengua (donde el docente de inglés dicta la clase de manera presencial), teniendo en cuenta que el sistema de enseñanza se presentó como “revolucionario” e “innovador”.

5. Analizar el papel de la lengua materna (L1) en la clase de Ceibal en Inglés.

Las interrogantes que se intentarán responder, y que guían a esta investigación, surgen, como mencionara anteriormente, de la curiosidad profesional por saber cómo son los procesos de enseñanza y aprendizaje en Ceibal en inglés, cuáles son los métodos y estrategias que se utilizan para la enseñanza de la lengua, y si estos se corresponden con alguna de las teorías de la adquisición del lenguaje conocidas hasta ahora; o si, por el contrario, se trata de un enfoque y una metodología nuevos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, pues hay que tener en cuenta que el elemento tecnológico es solamente una herramienta a través de la cual poder llegar a más escuelas uruguayas y no necesariamente tiene que ser en sí mismo innovador en cuanto al enfoque metodológico.

Cuando se decide estudiar un contexto social como el aula, se sabe que se trata de un contexto creado para que se dé determinada situación: la educativa. En este sentido, es que acompañamos las ideas de Halliday (1973), cuando afirma que el lenguaje es el instrumento a través del cual se forma esa realidad social, y es fundamental cada aspecto de la interacción entre la maestra de clase y sus alumnos, y entre los mismos alumnos, pues es en esa interacción donde surgen los significados sociales.

El papel de la interacción y del diálogo parece ser central para Ceibal en Inglés. Con respecto a esto, la directora del programa lo ubica dentro de un “enfoque dialógico de la enseñanza, donde la lengua oral y la interacción a través del lenguaje entre docente y alumno, y entre los alumnos entre sí son los fundamentos sobre los cuales se construye la enseñanza y la base de la

adquisición o aprendizaje del inglés como lengua extranjera” (Brovetto, 2013: 215).

Como se mencionó anteriormente, el encuentro con la PR se limita a un espacio de 45 minutos por semana a través de una videoconferencia, lo cual implica que el tiempo de interacción sea muy limitado, acotando la posibilidad de exposición a la lengua objeto de aprendizaje, así como también la interacción verbal y social con el profesor remoto. De acuerdo a León (2003: 24), “La interacción se refiere a los contactos sociales, a las frecuencias de tales contactos y las circunstancias en las que el docente actúa sobre el estudiante y éste sobre el docente”, y es en la interacción donde surgen diferentes significados sociales.

En función de lo dicho es que se estudiará cómo se establece la incorporación de la L2 en la clase “A”, en donde se genera una ruptura en la dinámica de clase habitual, para darle entrada a través de una pantalla al profesor remoto, quien, a través de esa especie de “irrupción” en la clase, introduce en el aula una dinámica y una interacción diferente a la que los niños están expuestos cotidianamente.

En el caso de Ceibal en inglés, se puede pensar que una vez a la semana, por un período de 45 minutos se crea otro contexto social, dentro del “contexto aula” en el que conviven los alumnos todos los días, y ese, llamémosle, “micro contexto”, tiene sus propias reglas de interacción, diferentes a las ya establecidas en la clase en lengua materna de la maestra del grupo.

Por otra parte, las preguntas que la investigación intentará responder son las relacionadas no solamente a factores contextuales, cómo, dónde y de qué manera se da la interacción ya sea verbal, social o didáctica, sino también preguntas acerca de la metodología que se plantea en las clases y que, de alguna manera, puede influir en la interacción. Por lo tanto, se buscarán respuestas a cuestiones tales como:

1. ¿Qué metodología se utiliza en el aula para la enseñanza de la L2?

2. ¿Cómo se estructuran las actividades de aula?
3. ¿Cuál es el objetivo de las actividades?
4. ¿Cómo se presentan las actividades? En el caso de que tal actividad la realice el maestro de aula: ¿cómo realiza el monitoreo de una actividad en inglés si no conoce la lengua? En el caso de que el monitoreo esté a cargo de la maestra virtual: ¿cómo se da a través del mecanismo de video conferencia?
5. ¿Cómo maneja el docente de aula las necesidades de los niños cuando a la L2 se refiere, siendo que no conoce el idioma, o tiene un manejo básico del mismo?
6. ¿Quién controla el comportamiento en el aula?
7. ¿Cómo se da la toma de turnos? ¿Quién legitima las respuestas?,
8. ¿Cuál es el comportamiento de los alumnos con respecto a la PR y a la maestra de clase?

Finalmente, y antes de continuar, debo aclarar que en esta investigación me refiero a la enseñanza del inglés como segunda lengua (L2), ya que es un término más general, y que, de alguna manera, incluye el concepto de lengua extranjera (LE). Algunos autores hacen la diferencia entre los dos conceptos: entienden por lengua extranjera aquella que no se habla en el contexto en el que se estudia (caso del inglés en Uruguay), y como segunda lengua la que se habla en la propia comunidad en la que se aprende, es decir, en contextos donde la segunda lengua está presente fuera del aula. Pero por cuestiones de practicidad, se utilizará “segunda lengua” (L2).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS

Los aspectos teóricos que presento en este apartado discuten, primero, temas relacionados a las teorías que explican la adquisición de la lengua materna (L1); y segundo, la adquisición de una segunda lengua, las teorías y métodos que explican el aprendizaje o adquisición de la misma, y, por último, los paradigmas educativos que explican los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, intentaré mostrar cómo se articulan estas teorías que explican la naturaleza del aprendizaje en general con las teorías lingüísticas sobre la adquisición de la lengua.

Por otro lado, se verá cómo las distintas teorías sobre enseñanza (que han pasado de estar centradas en la autoridad del profesor, a centrarse en el alumno o aprendiz, así como también a centrarse en los contenidos) están presentes en las teorías y métodos de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas. Para poder entender cómo es el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, también es necesario establecer las diferencias que existen entre la adquisición de una primera lengua (L1) o lengua materna, y una segunda lengua (L2). Esto nos permitirá discutir las similitudes o diferencias subyacentes a la adquisición de una L1 y la adquisición o aprendizaje de una L2.

A través del tiempo la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas han transitado diferentes momentos que han estado relacionados al concepto de *lengua*. Es por esto que creo pertinente presentar también las distintas perspectivas, o enfoques acerca de la lengua, como son, por un lado, los centrados en el sistema de la lengua, y por otro, los centrados en las funciones comunicativas.

2.1. Adquisición de lengua materna (L1)

Poder comprender cómo se da el proceso de adquisición de la lengua materna desde que el individuo nace y emite un primer sonido a través del llanto hasta que se transforma en un hablante competente de su lengua resulta fundamental para, más adelante, comprender los principios que rigen la adquisición de una lengua segunda. Para ello, se presentarán las diferentes posiciones frente a este proceso, por un lado la conductista, que entiende que los seres humanos llegamos a este mundo como una *tabula rasa*, sin ningún conocimiento previo acerca del mundo, y consecuentemente, del lenguaje. Por otro lado, la segunda posición que presentaremos es la innatista, que, en marcada oposición con la primera teoría, sostiene que los seres humanos venimos a este mundo equipados con un conocimiento innato y específico, predispuestos biológicamente para desarrollar el lenguaje. Por último, la posición funcionalista, la cual se basa en una idea más social o sociocultural, donde la interacción juega un papel fundamental en el proceso de adquisición.

2.1.1. Conductismo

El conductismo surgió a principios del siglo XX, en oposición al estructuralismo y al funcionalismo de William James y del Grupo de Chicago. Esta escuela promovía el uso de procedimientos experimentales y observacionales para estudiar la conducta humana, pues para ellos solo se puede estudiar lo observable, y en la medida en que los comportamientos lo son, pasan a ser el objeto de estudio.

El representante del conductismo más clásico fue Ivan Pavlov, otro de los conductistas más destacados fue el psicólogo estadounidense John B. Watson, mientras que en lo referente a la enseñanza-aprendizaje de lengua, específicamente, el representante de esta teoría psicológica fue B. F. Skinner (Lightbrown y Spada, 2009). En esta instancia se presentarán, brevemente, las ideas de Skinner con respecto al lenguaje, ya que fue quien desarrolló una teoría al respecto, y se dejará para más adelante lo referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en general que plantea el conductismo.

En 1938, B.F. Skinner publicaba *Behavior of organisms* y en 1957 *Verbal Behavior*. De acuerdo a este autor norteamericano, el lenguaje es una conducta aprendida que se puede explicar en términos de estímulo-respuesta. En su teoría, los eventos o estímulos -los reforzamientos- que siguen a una respuesta tienden a fortalecer la conducta o a incrementar la probabilidad de una recurrencia de las respuestas, lo cual constituye una poderosa fuerza en el control del comportamiento humano (Brown, 2007:89). En la teoría de Skinner, recompensa y castigo pasan a tener un lugar fundamental ya que funcionan como medio para modelar el comportamiento. En cuanto a la adquisición de la lengua, esta teoría entiende que el proceso es igual al de cualquier otro proceso de aprendizaje, el cual involucra la formación de hábitos en el individuo, quien responde a estímulos que recibe de su entorno, y luego su respuesta recibe, por parte del adulto, un reforzamiento positivo hacia esa conducta, generándose así una conexión entre el estímulo y la respuesta (Ellis, 2010: 31).

Esta teoría entiende que todo el comportamiento humano, incluido el lenguaje, puede ser explicado en términos de formación de hábitos: el aprendizaje sucede cuando el individuo tiene la oportunidad de practicar y generar la respuesta correcta o esperada al estímulo recibido. El niño imita modelos de lengua producidos correctamente, sin errores, y recibe, posteriormente, un reforzamiento positivo si lo que ha producido es correcto, y uno negativo si lo que produjo es incorrecto y contiene errores. En esta teoría el error debe ser evitado, no se

considera un elemento que pueda contribuir al proceso de aprendizaje (Ellis, 2010).

También hay que tener en cuenta que el ambiente social es tomado como el elemento que refuerza la conducta verbal, por lo tanto, el aprendizaje sucede como consecuencia de relaciones entre la conducta y los eventos ambientales, donde la mediación de otro hablante es un elemento fundamental, ya que estaría reforzando la conducta verbal.

2.1.2. Innatismo

Otro enfoque que intenta explicar el proceso de adquisición de la lengua, es la lingüística generativa de Chomsky, la cual surge a mediados de la década del '50 y ataca severamente la postura conductista. De hecho Chomsky señala una serie de problemas fundamentales que tiene la teoría planteada por Skinner. Una de las ideas centrales del innatismo es que la capacidad lingüística es innata al ser humano, y que un conjunto de principios universales subyacen a todas las lenguas. Chomsky sostiene que el ser humano está biológicamente equipado y programado para desarrollar el lenguaje, pues consta de una facultad lingüística innata que se desarrolla en los niños del mismo modo en que otras funciones biológicas lo hacen. El niño no necesita ser instruido, dado que el lenguaje emerge en casi todos los niños de la misma manera; el entorno hará una contribución mínima, y la naturaleza biológica del niño hará el resto (Lightbrown y Spada, 2009: 15). Para Chomsky el ser humano está programado genéticamente para adquirir el lenguaje y solamente basta la exposición a la lengua para activar el proceso de adquisición en nuestro cerebro. Desde esta perspectiva (en donde el lenguaje es más biológico que social) el cerebro del recién nacido ya está "equipado" con un dispositivo que Chomsky llama Dispositivo para la adquisición del lenguaje (en inglés *Language Acquisition Device*, LAD), a través del cual el individuo accede al uso de la lengua, gracias a una *gramática universal*, la cual conforma la base de la

competencia en la lengua particular que el niño hablará en el futuro. Según Chomsky, esta *competencia lingüística* está separada de cualquier otra habilidad mental (Cook, 2003: 42). Es decir, el lenguaje es, en su visión, una facultad independiente de la inteligencia.

Para los seguidores de esta teoría, una de las fallas más claras del conductismo es que no explican la adquisición, sino que ubican el lenguaje como una conducta más que intentan explicar en el marco general de una teoría del aprendizaje. Los innatistas ven un problema claro en la explicación acerca de la adquisición del lenguaje que plantea la teoría conductista, la cual denominan el problema lógico de la adquisición del lenguaje; con esto se refieren al hecho de que los niños saben, y tienen un manejo de las estructuras de su lengua mayor a lo que se puede esperar, teniendo en cuenta que el *input* que reciben (especialmente los primeros años) es bastante básico y pobre, a lo que Chomsky llama “pobreza de estímulo”. Los niños están expuestos a un lenguaje que es limitado, tanto desde el punto de vista cualitativo como desde el cuantitativo, ya que contiene innumerables oraciones con errores gramaticales, fucios u oraciones incompletas o agramaticales. Según Chomsky, “el registro del habla natural nos muestra numerosos falsos inicios, desviaciones de las reglas, cambio de curso intermedios y demás” (1965:31). A pesar de este estímulo escaso y fragmentario, desde el punto de vista gramatical, el niño logra desarrollar su lengua en un tiempo relativamente breve, y es capaz de distinguir una oración gramaticalmente correcta de otra que no lo es. Esto probaría su hipótesis de que los niños nacen con una habilidad innata que les permite descubrir las reglas subyacentes al sistema de una lengua, a partir del *input* natural al cual están expuestos. Los niños pueden generar enunciados desde una edad temprana, enunciados que quizá jamás hayan escuchado, y que, por lo tanto, no pueden haber aprendido a través de la imitación, entonces, este proceso de construcción creativa del niño va más allá de la capacidad explicativa que los conductistas tienen acerca del mismo.

Asimismo, también habría evidencias de la existencia de un período crítico para la adquisición del lenguaje postulado por Lenneberg (1967) para nuestra

especie, luego del cual la adquisición se hace más difícil, debido a la lateralización de las funciones del cerebro. Esta hipótesis plantea que si el niño no recibe estímulos lingüísticos que activen el dispositivo del lenguaje en su cerebro (LAD) antes de que se cierre el “período crítico”, lo cual sucedería hacia los inicios de la pubertad (debido a casos extremos como ser el de aislamiento), las probabilidades de que adquiriera el lenguaje se ven claramente reducidas.

En cuanto a la postura que este enfoque tiene frente al error, podemos decir que se ve como un indicio de las hipótesis que el niño está realizando, lo cual permitió estudiar el orden de adquisición en distintas lenguas y compararlas, encontrando etapas similares a pesar de las diferencias entre las mismas.

2.1.3. Interaccionismo

La posición innatista frente a la adquisición del lenguaje ha sido desafiada por aquéllos que ven en la interacción un elemento central en la adquisición de la lengua. En esta perspectiva se le atribuye más importancia al entorno, y a las implicancias sociales, culturales y pragmáticas de lo que implica la comunicación. Algunos interaccionistas, como Bruner, toman de la teoría innatista el concepto de dispositivo de adquisición del lenguaje, pero sostienen que el factor social es fundamental para su activación, y consecuentemente para la adquisición del lenguaje, por lo tanto la interacción con el niño y su entorno resultan centrales para esta teoría. En este sentido es que enfatizan el rol que el habla de la madre (*motherese*) tiene en el proceso, esta forma de hablar también es conocida como habla orientada hacia el niño. Este tipo de habla ha sido ampliamente estudiada, especialmente para establecer la existencia de universales lingüísticos (rasgos comunes a todas las lenguas), y de acuerdo a Ferguson:

...the most notable characteristics of speech addressed to young children are prosodic. In accounts for baby talk in which intonation is mentioned, the authors comment on the overall higher pitch and/or exaggerated

intonation contours used. Also, people tend to speak more slowly, with exaggerated care in enunciation, and to have fewer dysfluencies in their sentences and longer pauses between them. There is, in short, a 'tone of voice' appropriate for talking to young children that is surprisingly similar in every speech community where observations have been made (1978: 208)

Chomsky y sus seguidores asumen que la adquisición de la primera lengua sucede exclusivamente en el cerebro, por lo tanto, el proceso sería solamente mental. Esta teoría minimiza el aspecto social de la lengua, es decir que la adquisición de la lengua implique un proceso social, y que lo que nos motive a aprender a hablar sea nuestra necesidad de comunicarnos, comunicar nuestras necesidades y deseos, interactuar con nuestro entorno (Ellis, 2010). El énfasis, para quienes no concuerdan con esta posición, no está en la competencia lingüística del individuo, tal como lo plantea Chomsky, sino en la competencia comunicativa, término acuñado hacia fines de 1960 por Dell Hymes (representante de la Etnografía de la comunicación). El término *competencia comunicativa*, surge como reacción al concepto de *competencia lingüística* de Chomsky; uno de los componentes fundamentales de la competencia comunicativa es la *competencia pragmática* (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996); competencia sociolingüística para algunos (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). Es decir, es el aspecto de nuestra competencia que nos permite comprender e interpretar mensajes, así como también negociar significados dentro de determinados contextos.

El mismo Chomsky aclara el hecho de que la noción de competencia no incluye el uso real del lenguaje cuando dice que: "The term 'competence' entered the technical literature in an effort to avoid the slew of problems relating to 'knowledge', but it is misleading in that it suggests 'ability' -an association I would like to save" (1980: 59).

Por otro lado, para Hymes, "la competencia depende tanto del conocimiento (*tácito*) como del uso (*capacidad*)."(1972: 38) Por lo tanto, desde su

perspectiva, la *competencia lingüística* de Chomsky no aseguraría una buena comunicación. Hymes se aparta de la lingüística de Chomsky para darle entrada a aspectos de corte social y psicológico:

Rompemos de forma irrevocable con el modelo que restringe el diseño de una lengua a dos facetas, una relacionada con el sentido referencial, y otra con el sonido, y que define la organización de la lengua como consistente meramente en reglas que conectan aquellas dos (...) Un modelo adecuado de lenguaje debe diseñar éste dirigiéndolo hacia la conducta comunicativa y la vida social (Hymes, 1972:34-35).

En esta perspectiva la interacción es central para la adquisición del lenguaje, la cual es parte del desarrollo cognitivo del individuo.

Según Kumaravadivelu (2009), Hymes no busca reemplazar el concepto de *competencia lingüística*, sino más bien expandirlo, ya que le agrega el concepto de *competencia comunicativa*, que implica la habilidad comunicativa de un individuo, en cuanto al uso del lenguaje en situaciones concretas:

We have to account for the fact that a normal Child acquires knowledge of sentences not only as grammatical but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, and in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others (Hymes, 1972: 277-278).

Para Hymes, saber una lengua implica no solamente conocer las reglas gramaticales que la rigen, sino también las reglas del uso comunicativo. La *competencia comunicativa* incluye (además de la competencia gramatical) la *competencia sociolingüística*. Hymes (1972) identificó dieciséis factores que gobiernan la *competencia comunicativa*, y creó un modelo para facilitar la identificación de los elementos que componen la interacción lingüística a través del acrónimo S-P-E-A-K-I-N-G, en el cual agrupa los dieciséis elementos que mencionábamos en las ocho letras que componen la palabra:

Setting refiere al lugar y al momento en el cual el evento comunicativo se lleva a cabo.

Participants refiere a los hablantes y audiencia, y al rol que asumen en las relaciones.

Ends refiere a los objetivos, propósitos y resultados que los participantes desean alcanzar.

Act sequence refiere a la forma, al contenido y a la secuencia de los enunciados.

Key refiere al modo y el tono (forma y organización) de los enunciados.

Instrumentalities refiere al canal (oral o escrito) y al código (formal o informal).

Norms refiere a las convenciones de interacción e interpretación basadas en conocimiento compartido.

Genre refiere a las categorías de comunicación tales como: reporte, ensayo, poema, etc.

2.2. Adquisición de segundas lenguas

En la primera parte del presente capítulo se vio que hay teorías que explican la adquisición de la lengua a través de la imitación, que otras le dan importancia a la capacidad innata que posee el individuo para la adquisición de la misma, otras, en cambio, ven en la interacción y en el rol del entorno y el contexto social elementos fundamentales en el proceso de adquisición y desarrollo del

lenguaje. En cuanto a la adquisición de segundas lenguas, podemos decir que las mismas teorías han servido como base sobre la cual se construyeron los enfoques, los métodos y las pedagogías en la enseñanza de las mismas.

Cabe recordar, como ya se señaló anteriormente en este trabajo, que el término “adquisición de segundas lenguas” (ASL) se refiere, no solamente a la adquisición de una segunda lengua (y lenguas subsecuentes), sino también a la adquisición de una lengua extranjera. Los estudios sobre adquisición de segundas lenguas han intentado explicar el proceso que transitan los aprendientes para llegar a adquirirla, así como también determinar las similitudes, o diferencias en el proceso de la adquisición de una primera lengua y una segunda. Es a partir de la década del '70 que los investigadores empezaron a interesarse en la relación existente entre la primera y la segunda lengua, y también en determinar si el proceso de adquisición era igual o similar entre ambas (Nunan, 2011). Asimismo, los estudios de segundas lenguas se han enfocado en la descripción y la explicación de la competencia lingüística o comunicativa que tienen los aprendientes (Ellis, 1994).

Los modelos que se expondrán tienen como fundamento las tres teorías sobre adquisición de lengua presentadas anteriormente. Para su exposición y desarrollo se utilizará la clasificación que ofrecen Larsen-Freeman y Long en *An introduction to second language acquisition research* (1991). Estos autores presentan las teorías o modelos, básicamente, en tres grupos: teorías medioambientalistas, innatistas e interaccionistas.

El primer modelo que se desarrollará es el medioambientalista, que tiene como base teórica los fundamentos presentes en el conductismo. De acuerdo a Martín Peris (1996:98): “Una de las versiones más conocidas de esta orientación medioambientalista es la que representan las teorías de aprendizaje conductistas y neo-conductistas de estímulo-respuesta, tales como la de Skinner (1957) de gran influencia en el método audiolingual”, en donde la instrucción gramatical juega un rol central. El concepto de lengua que subyace a este modelo, es el estructural o

descriptivo. En las décadas del '40 y el '50, lingüistas representantes de la escuela norteamericana –como ser L. Bloomfield, E. Sapir, Ch. Hockett, Ch. Fries, entre otros– sostenían que solamente las respuestas observables podían ser objeto de investigación. El objeto de estudio, desde esta concepción, radicaba en la observación, descripción e identificación de las características estructurales de las lenguas humanas; es decir, que las lenguas pueden ser “desmanteladas” en unidades, y estas a su vez pueden ser descriptas científicamente (Brown, 2007).

Por otra parte, una segunda postura frente a la adquisición de una segunda lengua es la visión mentalista sobre la adquisición de la misma presentada por Krashen y sus seguidores (Krashen y Terrell, 1983; Krashen, 1985), la cual dio lugar al enfoque conocido como *Natural Approach*. Krashen presenta un modelo, conocido como Modelo monitor, el cual consiste en cinco hipótesis: 1. La hipótesis de la diferenciación entre adquisición y aprendizaje, 2. La hipótesis del monitor, 3. La hipótesis del orden natural, 4. La hipótesis de insumo o *input*, y 5. La hipótesis del filtro afectivo (las cuales serán desarrolladas más adelante, en el apartado 2.3)

La postura de Krashen es conocida como “no intervencionista”, y el papel de la instrucción gramatical, tan presente en modelos y métodos anteriores (como el Audiolingual, el Método de traducción gramatical, o el de Respuesta física total), pasa a ser cuestionado. En métodos de enseñanza como el de Krashen (1982), la gramática deja de tener un lugar central para estar prácticamente ausente.

Este paradigma, de gran influencia en los estudios de enseñanza de segundas lenguas, estuvo influido por la concepción mentalista de Chomsky sobre adquisición de la lengua materna, quien, cuando presenta su teoría acerca de la capacidad innata que les permite a los niños adquirir su lengua materna, nada dice, específicamente, sobre las posibles implicancias de la misma en cuanto a la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, otros lingüistas como Lydia White (2003) sostienen que la Gramática Universal de Chomsky ofrece la mejor

explicación o perspectiva para poder comprender la adquisición de una segunda lengua.

Por otra parte, otros lingüistas sostienen que, al igual que en la adquisición de primera lengua, también existe en el caso de la adquisición de segundas, lo que Chomsky llama el problema lógico (al cual nos referimos anteriormente); este se refiere a la imposibilidad de explicar el hecho de que, a pesar de lo limitado que el input recibido puede ser, el aprendiente logra saber más de la lengua objeto de lo que en realidad, se supone, debería saber, teniendo en cuenta la exposición a la L2 (Cook, 2003), lo cual deja entrever la posibilidad de que el conocimiento que el sujeto tiene de la Gramática Universal también está disponible para una segunda lengua. De acuerdo a Lightbown y Spada:

Some of the theorists who hold this view claim that the nature and availability of UG are the same in first and second language acquisition. Others argue that UG may be present and available to second language learners but that its exact nature has been altered by the acquisition of other languages (2009: 35).

Por último, representantes de la perspectiva interaccionista de la adquisición de una segunda lengua, como ser E. Hatch (1978), M. Long (1983, 1996) y S. Grass (1997), sostienen que la interacción entre los sujetos es una condición fundamental para que suceda la adquisición de la lengua, y la negociación de significados lleva a que la adquisición de la lengua sea más efectiva. Una de las teorías más conocida que tienen como fundamento la interacción entre los individuos es la “hipótesis de la interacción” de Michael Long, quien plantea que cuando un hablante no nativo intenta negociar el significado en una interacción que sucede en la lengua objeto, este toma conciencia de sus carencias o faltas, y, consecuentemente, el individuo logra negociar el significado, y así adquirir el conocimiento faltante: “Una negociación que requiera que el hablante nativo o el interlocutor más competente haga ajustes interaccionales facilita la adquisición a un mayor grado porque relaciona los datos

con las capacidades internas del aprendiz (especialmente la atención selectiva) y los resultados en forma productiva” (Long, 1996: 451-452).

Desde esta perspectiva, la modificación de la interacción es un mecanismo necesario para que suceda la comprensión, pues los aprendientes necesitan espacio para la interacción con otros hablantes para poder, entre ambos, llegar a la comprensión. Mediante la interacción el hablante no nativo puede darse cuenta de qué es lo que sabe y qué no para que la conversación fluya. Según Grass (1997), la hipótesis de la interacción supone que la conversación es donde surgen problemas en la comunicación, y es allí donde se negocian significados; en el caso de la enseñanza de una segunda lengua, la interacción sería el medio por el cual se lleva a cabo el aprendizaje, y no solamente un medio de práctica. Es la interacción auténtica lo que permite la adquisición de la lengua.

Una de las preguntas que surge en torno a la adquisición de una segunda lengua, y a la participación de un no hablante nativo en una conversación con un hablante nativo, es si esa interacción es de algún modo diferente (en cuanto a lo discursivo) que la conversación que involucrara a dos hablantes nativos. Con respecto a esto, Ellis (2010) sostiene que efectivamente los dos tipos de conversaciones tendrían características diferentes, ya que se ha registrado que los hablantes nativos de una lengua modifican su habla cuando interactúan con hablantes no nativos, de manera análoga a como lo hace la madre con el bebé. Este tipo de modificación del insumo (*input*) y de la interacción es conocido como *foreigner talk*, es decir, la forma que utiliza para comunicarse un hablante nativo con uno no nativo.

Asimismo, es claro que el discurso le otorga al hablante no nativo la oportunidad de producir y comunicarse en la lengua objeto, y no simplemente escucharla, recibirla. Con respecto a esto último, hay quienes sostienen (cf. Krashen) que el habla es el resultado de la adquisición, y no su causa. Krashen afirma que la única manera en que el sujeto puede aprender de su producción, es decir, del *output*, es entendiendo a este como *auto-input*, lo cual hace necesario

que se mencione la teoría del output, propuesta por M. Swain (1985), que, de alguna manera, complementa la hipótesis de la interacción. Swain sostiene que el sujeto puede aprender de su propio *output*, ya que este sirve para que, a través de la producción, el aprendiente tome conciencia de los problemas que tiene para producir en la lengua meta. Por lo tanto, el aprendiente puede identificar los problemas de su propia producción, y, consecuentemente, discutir las posibles soluciones.

2.3. Enfoques sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en general y métodos de enseñanza de segundas lenguas

Hasta aquí se han presentado las diferentes perspectivas acerca del proceso de adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua. En cuanto a los métodos desarrollados sobre ASL, en la medida en que son muchos, se presentarán aquí aquéllos que consideramos más destacados, y que, de algún modo, entendemos están presentes en Ceibal en inglés (ya sea en los documentos o en las clases). Cabe aclarar que no es el objetivo de esta tesis exponer, desarrollar o discutir todos los métodos desarrollados en el área de ASL, aunque sí es necesario presentar una visión general acerca de los mismos, y profundizar, o destacar el rol de algunos que han sido más importantes en la historia de la metodología en ASL.

En este apartado voy, en primer lugar, a desarrollar los diferentes enfoques acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, para lo cual retomaré los tres paradigmas³ ya vistos en relación a la adquisición de L1 y L2: el

³ El término *paradigma* obtiene su significado contemporáneo cuando el científico Thomas Kuhn lo adopta para referirse a los supuestos teóricos generales, a las leyes y las técnicas para su aplicación que adoptan los miembros de una determinada comunidad científica. Los paradigmas que aquí presentamos siguen el ciclo descrito por Kuhn en la estructura de las revoluciones

conductista, el cognitivista y el constructivista. En segundo lugar, relacionaré estos principios teóricos con los métodos sobre enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, ya que los primeros (conjuntamente con las teorías sobre adquisición de segundas lenguas) son la base teórica sobre la cual se apoyan los métodos.

Antes, es necesario definir qué se entiende, o se ha entendido, por “método” en el área de la enseñanza de segundas lenguas, y presentar algunas de las discusiones o cuestionamientos acerca de la terminología utilizada, presente en este trabajo.

En 1963 Edward Anthony presentaba una definición de lo que él entendía por “método”, al mismo tiempo que definía “enfoque” (*approach*) y “técnicas” (*techniques*). En su definición, estos tres términos estaban interrelacionados:

The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach [...] An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning [...] Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic. A method is procedural [...] A technique is implementational –that which actually takes place in a classroom [...] Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well (Anthony, 1963: 63-67).

O sea que el enfoque (*approach*) articula un principio o conjunto de principios que pueden ser utilizados como la base de una acción metodológica. De acuerdo a Nunan (1991), y en acuerdo con Anthony (1963), un enfoque es un concepto mucho más abarcativo que el de método. El enfoque no especifica técnicas de enseñanza para utilizar en la clase.

científicas, donde un paradigma entra en crisis luego de un período de incertidumbre o de anomalía, seguido del surgimiento de un nuevo paradigma. Esto conlleva a que muchas veces los paradigmas se solapen y los límites entre uno y otro se vuelvan borrosos, ya que muchas veces llegan a operar simultáneamente.

En contraposición a las visiones planteadas, en 1982 Richards y Rodgers presentan una reformulación del concepto de “método”. Según los autores, el término “método” era un término “paraguas”, es decir, abarcativo o envolvente para la especificación y la interrelación entre la teoría y la práctica.

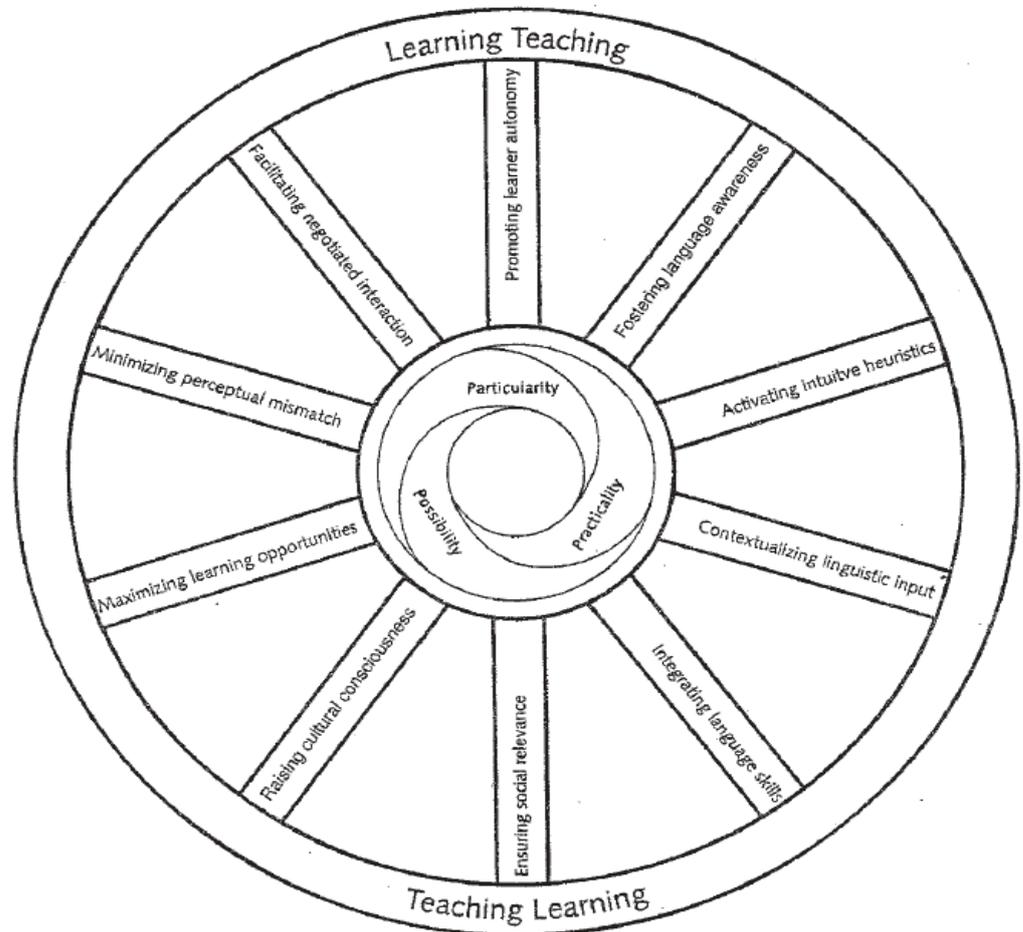
Distintos autores realizan diferentes clasificaciones de los métodos, por ejemplo Nunan (1991) plantea agruparlos básicamente en dos categorías que se identifican con dos visiones diferentes: el sintético y el analítico. La primera se centra en la lengua, mientras que la segunda lo hace en el aprendiente.

Dentro de la visión analítica, Nunan sitúa las actividades basadas en tareas, las cuales generalmente implican negociación (por ejemplo los métodos de enseñanza basada en tareas), proyectos y en contenidos (por ejemplo la instrucción basada en contenidos). Estos son enfoques de enseñanza de lengua, las decisiones sobre qué enseñar se basan en el contenido más que en la lengua en sí misma.

Por otra parte, Kumaravadivelu (2009), propone dividir los métodos en tres grupos, y lo hace basándose en consideraciones teóricas y pedagógicas: (1) métodos centrados en la lengua, (2) métodos centrados en el aprendiente, y (3) métodos centrados en el aprendizaje. Asimismo, también plantea una postura crítica acerca de los métodos y sus límites, deconstruye el concepto de método al mismo tiempo que delinea lo que él llama la emergente “condición pos método”. Kumaravadivelu sostiene que el concepto de método está basado en conceptos ambiguos, al igual que en mitos aceptados ampliamente por los docentes y que han creado una imagen errónea, o “inflada” de los alcances del método.

Para Kumaravadivelu (2009), el docente no puede seguir un método único, sino que debe desarrollar su propia metodología basada en los tres principios básicos de la enseñanza: 1. Principio de particularidad, 2. Principio de posibilidad y 3. Principio de practicidad. Es de estos principios que, en la formulación metodológica, el docente implementará cualquiera de las diez macro estrategias

que aseguran la enseñanza y el aprendizaje, y que Kumaravdivelu sintetiza a través de la siguiente imagen:



Rueda pedagógica (tomado de Kumaradivelu, 2009: 209)

Asimismo, este autor plantea el desencanto con el ideal del método, lo cual argumenta a través de cinco mitos a desterrar, que resume de la siguiente manera:

1. *“There is a best method out there ready and waiting to be discovered”* (2009:163).
2. *“Method constitutes the organizing principle for language teaching”* (2009:164).

3. “*Method has a universal and ahistorical value*” (2009:165)
4. “*Theorists conceive knowledge, and teachers consume knowledge*” (2009: 166)
5. “*Method is neutral, and has no ideological motivation*” (2009:167)

En cuanto a la agrupación que plantea Kumaravadivelu (*language-centered methods, learner-centered methods, learning-centered methods*), el primero de los métodos se enfoca en la *lengua*, el segundo en el *alumno*, mientras que el último lo hace en el *aprendizaje*. Esta última clasificación es la que tomé para, de algún modo, intentar, no solamente exponer los métodos de enseñanza de segundas lenguas, sino, también, relacionarlos con las teorías de enseñanza/aprendizaje en general.

Los enfoques que se presentarán contienen aspectos positivos a tener en cuenta, y otros claramente negativos, por lo cual creemos que ninguno de ellos ha sido tomado como absolutamente modélico dentro de lo que es la enseñanza de segundas lenguas en general.

2.3.1. Pedagogías centradas en la lengua

En cuanto a la enseñanza de segundas lenguas, el conductismo ha sido la base teórica de los métodos centrados en la lengua, dentro de los cuales, el más destacado es el método audiolingual (mencionado anteriormente en el presente trabajo), muy popular en los Estados Unidos a partir de la década del 50, y de allí a buena parte del mundo, incluido Uruguay, donde fue muy usado hasta la década de los 70. Con respecto a este método, Kumaravadivelu sostiene que ilustra: “the essential characteristics of language-centered methods” (2009: 97). El método audiolingual consiste en la presentación sistemática de estructuras gramaticales de la L2, que van desde estructuras simples a más complejas. Se utilizan mucho las

repeticiones, individuales o grupales. Claramente, este método tiene como base teórica la idea de que el uso apropiado de una lengua consiste, fundamentalmente, en un conjunto de hábitos que se desarrollan a partir de la práctica y la repetición.

Las pedagogías centradas en la lengua tienen como sustento, no solamente el conductismo, sino también la teoría sobre la lengua propuesta por los estructuralistas, quienes entendían a la lengua como: “a system of systems consisting of several hierarchically linked building blocks...” (Kumaravadivelu, 2009: 99). La visión estructuralista de la lengua deriva de un enfoque positivista y empírico, con énfasis en la científicidad del estudio de la lengua, el cual va de la mano con la perspectiva de la psicología conductista, la cual entiende que el comportamiento humano debía ser analizado y estudiado partiendo de un enfoque científico.

Como se vio anteriormente, según la concepción conductista del aprendizaje, este está gobernado por mecanismos de estímulo-respuesta-reforzamiento. Análoga visión tienen en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua:

Forming a habit, in the context of language learning, is described as developing the ability to perform a particular linguistic feature such as a sound, a word, or a grammatical item automatically, that is, without paying conscious attention to it. Such a habit can be formed only through repeated practice aided by positive reinforcement (Kumaravadivelu, 2009: 100).

En cuanto al método audiolingual, este refleja la teoría de aprendizaje de lengua a la que nos venimos refiriendo, que involucra la formación de hábitos, la imitación, la repetición y la práctica de modelos pre establecidos (por ejemplo en diálogos). El objetivo es: “In the initial stage , the teacher, using a textbook, serves as a model providing samples of linguistic input, and then in the later stage, acts as a skillful manipulator of questions, commands, and other cues in order to elicit correct responses from the learner” (Kumaravadivelu, 2009: 101).

Algunas de las características del método audiolingual pueden ser resumidas en: presentación de nuevos materiales en forma de diálogos, memorización e imitación de frases pre-establecidas, introducción y enseñanza de estructuras lingüísticas de manera progresiva (una a la vez), utilización de la ejercitación por repetición constante (*drilling*) para aprender nuevas estructuras. En cuanto al vocabulario, su enseñanza es muy limitada al contexto (artificial) de lo enseñado, en tanto que se le da mucha importancia a la pronunciación, y consecuentemente, se trabaja mucho con audios. Se prefiere evitar la utilización de la L1 por parte del docente, así como los errores, por lo tanto, cuando el alumno responde correctamente, su respuesta debe ser reforzada (Prator y Celce-Murcia, 1979).

Por otra parte, en cuanto a las actividades interactivas entre el docente y el aprendiente, se puede decir que en el método audiolingual se tiende a seguir la estructura conocida como de las tres “P”: presentación, práctica, y producción (Kumaravadivelu, 2009). En la primera etapa, la de “presentación”, el punto lingüístico a ser enseñado (previamente seleccionado) es introducido a través de diálogos que contienen ejemplos del nuevo tema. Muchas veces el diálogo es presentado a través de un audio, y luego el estudiante deberá repetirlo, memorizarlo, o actuarlo. En la segunda etapa, la “práctica”, el aprendiente debe practicar el nuevo ítem lingüístico a través de actividades mecánicas, donde la repetición juega un papel importante. De acuerdo a Kumaravadivelu: “The pattern practice consists of isolated, decontextualized sentences, with the same grammatical structure but different lexical items. They (students) are also given substitution tables, which help them see the pattern governing the grammatical structure involved” (2009:106). Asimismo, en esta etapa, el aprendiente practica a través de ejercicios de lectura y escritura que involucren el uso de estructuras gramaticales y el vocabulario introducido en la primera parte de la lección. También se practica con juegos de rol (actuaciones), donde se interpretan diálogos similares a los presentados por el docente, en lo que ya sería la tercera etapa: la producción. El aprendiente puede, también, hablar de uno de los temas pre-

seleccionados, lo cual sucede dentro de un contexto muy controlado. Se supone que, en esta etapa, el aprendiente ya debería ser capaz de producir y poder transferir lo aprendido a contextos nuevos.

Complementariamente, se puede agregar que en la actualidad existen enfoques conductistas en la educación de lengua en programas educativos computacionales, donde la relación del estudiante, el conocimiento y las situaciones de aprendizaje se resumen en una interacción entre el estudiante y un ordenador, el cual presenta una (o varias) situaciones (que pueden ser preguntas u oraciones para completar), y el estudiante debe proporcionar la respuesta correcta, o marcar la opción correcta, que, generalmente, es proporcionada por el ordenador. De la correcta o incorrecta elección de la respuesta dependerá el refuerzo que el estudiante reciba (positivo o negativo), que pueden ser una cruz roja o un *tick* verde, dos tipos distintos de sonidos, palabras que indican que la respuesta es correcta o incorrecta, etc.

2.3.2. Pedagogías centradas en el aprendiente

Como reacción a lo que planteaba el paradigma conductista, surge a fines de la década del '60 otro enfoque que entiende el proceso de aprendizaje desde una perspectiva más mentalista: el cognitivismo. Dentro de este enfoque es que se enmarcan los métodos centrados en el aprendizaje. El objetivo de este enfoque es estudiar los mecanismos cognitivos con los que se elabora el conocimiento, este enfoque entiende que el aprendizaje es un proceso a través del cual se genera, a nivel interno, una modificación de los significados, lo cual sucede por la interacción entre la información que el individuo recibe de su entorno y el procesamiento activo que el individuo hace de esta información. Al cognitivismo le interesan los fenómenos mentales del individuo para poder comprender su

comportamiento, los procesos internos del pensamiento a través del cual se elabora el conocimiento, se da el aprendizaje y se forman conceptos y razonamientos lógicos (Villar y Pastor, 2003: 135).

Según Ferreiro (1996), el interés del cognitivismo radica en la representación mental del individuo, y consecuentemente, las categorías o dimensiones de lo cognitivo, es decir: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje y el pensamiento. Para explicarlo, el cognitivismo recurre a múltiples enfoques, uno de ellos el de procesamiento de la información; y cómo las representaciones mentales guían los actos (ya sean internos o externos) del sujeto con el medio, pero también cómo se generan (construyen) dichas representaciones. La perspectiva cognitiva entiende que el funcionamiento de la mente es análogo al de un ordenador que procesa la información.

Algunos de los nombres que se asocian al cognitivismo y que desarrollaron teorías del aprendizaje con un enfoque más social y contextual fueron Jean Piaget con la teoría genética, el estadounidense Jerome Bruner con la teoría del aprendizaje por descubrimiento y David Ausubel con la teoría del aprendizaje significativo. A estos autores se los relaciona al constructivismo cognitivo. Por otra parte, al ruso Lev Vygotsky también se lo asocia a un modelo constructivista, pero no cognitivo, sino social.

Los modelos pedagógicos de corte constructivista que desarrollaron estos autores proponen, básicamente que una persona no es solamente un producto del ambiente, ni el resultado de sus estructuras internas (ya sea en el aspecto cognitivo, social o afectivo), sino que es producto de su propia construcción que se va generando gracias a la interacción del individuo con su entorno.

El trabajo del psicólogo suizo Jean Piaget ha servido de base e inspiración para muchos de los modelos educativos de corte constructivista. Piaget fue uno de los primeros en plantear que el lenguaje en los niños tiene su base en el desarrollo cognitivo del mismo. A través de sus observaciones y estudios en niños, Piaget identificó cuatro etapas en el proceso de desarrollo de los niños, que van desde el

nacimiento hasta la adolescencia, y a través de los cuales se puede apreciar la evolución social, psicológica e intelectual que atraviesa el niño, esas etapas son:

- Senso-motor.
- Pre-operacional.
- Concreto-operacional.
- Formal-operacional.

En el enfoque de Piaget son los procesos internos que suceden en cada individuo lo que importa, pues según él, la unidad de análisis se centra en el individuo y sus procesos privados más que en lo contextual, social o cultural, que entiende son fenómenos secundarios (Villar y Pastor, 2003:187). Por lo tanto, el foco de estudio está puesto en los procesos mentales de la elaboración de la información que provee del entorno social. Piaget pone énfasis en la importancia del desarrollo cognitivo individual, como un acto relativamente solitario. El individuo tiene sus tiempos biológicos con sus etapas de desarrollo, la interacción social oficia de disparador del desarrollo en el momento correcto (Brown, 2007: 14).

En la teoría de Piaget, el aprender es inherente al ser humano, tenemos una forma de relacionarnos con nuestro entorno, y por lo tanto, aprendemos a partir de esa interacción. Dos conceptos fundamentales en la teoría de Piaget son el de la organización de lo conocido y la capacidad que poseemos de adaptación al ambiente y a las situaciones de aprendizaje. La adaptación al entorno es un elemento clave y la capacidad de asimilación a las nuevas situaciones que se desprenden de nuestro relacionamiento con el entorno también, esto es básico para el desarrollo de las capacidades cognitivas e intelectuales del individuo. Para que la adaptación suceda, el individuo posee esquemas, es decir, estructuras cognoscitivas que le permiten encontrar el equilibrio entre el conocimiento que el individuo ya posee y los nuevos elementos o información que aparecen en su entorno. El conocimiento entonces, se va elaborando, construyendo, y está en constante movimiento y evolución (Villar y Pastor 2003: 102).

Por otro lado, J.S. Bruner, quien en 1960 fundara el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, plantea una teoría del aprendizaje basada en el descubrimiento; éste plantea como central en el proceso de aprendizaje el rol que tiene la resolución de actividades significativas para el estudiante. En su teoría, Bruner desarrolla el concepto de andamiaje (*scaffolding*⁴) para describir los modos en que acontece el aprendizaje, que según él se va construyendo a través del diálogo, de la interacción, es parte del intercambio social, es parte de un proceso en donde el individuo, conjuntamente con otro más experto, experimenta, comete errores, vuelve a intentar, busca soluciones a los problemas planteados para así construir relaciones entre los conceptos, como también sus propias proposiciones. Bruner elige la palabra “andamiaje” como metáfora que, utilizada en la educación, se refiere a la utilización temporal de un soporte instruccional con el cual cuenta el estudiante para poder acceder de manera segura a las áreas de conocimiento que más tarde serán internalizadas. En esta teoría, el conocimiento es considerado como una entidad a ser construida, no simplemente transmitida o transferida, como sí lo es en, por ejemplo, el conductismo.

El diálogo activo es central en esta teoría. La actividad es fundamental (al igual que para Vygotsky, cuya postura desarrollaremos más adelante), así como también lo es la presencia de un instructor que conozca la estructura cognitiva del aprendiente para poder brindarle a este la información apropiada que le permita seguir descubriendo, modificando y construyendo sus representaciones mentales, de este modo, se *aprende a aprender* logrando más autonomía e independencia.

La teoría de Bruner tiene puntos en común con la teoría de Lev Vygotsky, ya que el concepto de *andamiaje* desarrollado por el primer teórico está íntimamente relacionado con el de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) planteado por el segundo, quien plantea que el aprendizaje ocurre con la ayuda de una

⁴ *Scaffolding* (andamiaje) según Bruner es todo lo que el docente implementa en su clase para facilitar el acercamiento del alumno al objeto de conocimiento. El “andamiaje verbal” es un concepto que Bruner adaptada del concepto de “mediación”, originalmente introducido por Vygotsky, y que quedó subyugado tras ser estudiado por Bruner.

persona más experimentada que oficia de mediador entre el individuo y la información nueva. Esta información se transfiere al plano cognitivo (plano intrapsicológico) a través del plano social (plano interpsicológico). Para Vygotsky el desarrollo cognitivo del niño se da a través de la interacción social. La distancia que se genera entre los dos planos mencionados anteriormente es lo que Vygotsky llama *zona de desarrollo próximo*, en sus palabras: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86).

El psicólogo e investigador estadounidense David P. Ausubel, influido por las ideas de Piaget, desarrolló la *Teoría del aprendizaje significativo y los organizadores anticipados*. Esta teoría ayuda a que el alumno vaya construyendo sus propios esquemas de conocimiento para comprender mejor los conceptos. Los nuevos conocimientos se incorporan en la estructura cognitiva del alumno, y se llega esto cuando el aprendiente logra relacionar estos conocimientos con los que ya posee.

El aprendizaje significativo se da efectivamente cuando el material es presentado al alumno de una manera contextualizada y secuenciada. Los contenidos de los materiales deben ser enseñados de manera progresiva, teniendo en cuenta a los estudiantes y sus características. Es decir, se deben considerar, simultáneamente, la estructura interna de los contenidos y de los procesos psicológicos de los alumnos. Para Ausubel, el aprendizaje sucede siempre que los vínculos que se establezcan sean sustantivos, significativos, y no arbitrarios. El material presentado debe ser psicológicamente significativo (y por significativo se entiende relevante) ya que el alumno debe poder relacionar el nuevo conocimiento con los previos, para finalmente acomodarlo en sus estructuras cognitivas, tal como lo plantea Piaget. Otro factor fundamental es la actitud del alumno, que debe ser favorable, ya que si no hay interés por parte del alumno, entonces es muy difícil que se dé el aprendizaje. Por lo tanto, para Ausubel el aprendizaje sucede

en el organismo humano a través de procesos significativos donde se relacionan los nuevos eventos con los ya existentes: “clearly articulated and precisely differentiated conscious experience that emerges when potentially meaningful signs, symbols, concepts, or propositions are related to and incorporated within relevant components of a given individual’s cognitive structure on a non-arbitrary and nonverbatimbasis” (Ausubel, 2000: 40).

En cuanto a la metodología de enseñanza de segundas lenguas se refiere, las pedagogías centradas en el aprendiente derivan de la psicología cognitiva su teoría del aprendizaje de la lengua, ya que sostienen que en un contexto donde se da el aprendizaje de una lengua, la capacidad cognitiva del aprendiente media entre el insumo (*input*) enviado por el docente y la producción (*output*) del estudiante. De acuerdo a Kumaravadivelu: “The learner, based on the data provided, is capable of forming, testing, and confirming hypothesis, a sequence of psychological processes that ultimately contribute to language development. Thus, for cognitive psychologists, mental processes underlying response is important, not the response itself” (2009: 118).

Al igual que Piaget, los métodos centrados en el aprendiente entienden que el aprendiz pasa por etapas en cuanto al aprendizaje de una lengua, por lo tanto, parte del aprendizaje sucederá de manera natural e inevitable. El involucramiento activo en el proceso de aprendizaje por parte del aprendiente lleva a que el aprendizaje suceda de manera significativa, lo cual deriva en la internalización del conocimiento, en este caso, de la lengua. Las pedagogías centradas en el aprendiente ven a la comunicación lingüística como una síntesis de funciones textuales, interpersonales e ideacionales; funciones que involucran habilidades tales como la interpretación, la expresión y la negociación (Kumaravadivelu, 2009:118). El aprendizaje de la lengua, desde esta perspectiva, es visto como un proceso que surge a partir de la interacción entre los aprendientes, los educadores, los textos utilizados y las actividades realizadas. Por lo tanto, el rol de la interacción comunicativa es central en el proceso de aprendizaje de la lengua. Esta visión constituye la esencia de los movimientos de enseñanza de lengua que

comenzaron a surgir en la década del 70, conocidos como métodos comunicativos, enfoques comunicativos, o enseñanza comunicativa de la lengua. Algunos autores sostienen que estas metodologías de enseñanza de lengua basadas en la comunicación no pueden ser tomadas como algo homogéneo o monolítico, ya que existen diversas interpretaciones de las mismas, aunque comparten los principios teóricos y procedimientos metodológicos utilizados en el aula. Quizá, esa heterogeneidad en la interpretación de las metodologías basadas en la comunicación tenga que ver con el hecho de que estas pedagogías centradas en el aprendiente se sostienen, no solamente en disciplinas como la psicología o la lingüística, sino también en la antropología, la sociología, la etnografía, la etnometodología, la pragmática, y el análisis del discurso (Kumaravadivelu, 2009:116) y que haya que pensarlas como enfoque, no como método.

Aunque resulta difícil ofrecer una definición de *Communicative Language Teaching* (CLT), Douglas Brown (2001) ofrece una suerte de síntesis de las características que definen a este enfoque y que estarían interconectadas; y serían las siguientes:

1. Los objetivos de la clase están enfocados en todos los componentes (gramatical, discursivo, funcional, sociolingüístico, y estratégico) de la competencia comunicativa. Los objetivos, por lo tanto, deben entrelazar los aspectos organizativos del lenguaje, conjuntamente con los pragmáticos.
2. Las técnicas para enseñar la lengua están diseñadas para involucrar a los estudiantes en el uso del lenguaje pragmático, auténtico y funcional, con propósitos significativos. Las formas organizativas de la lengua no son el foco central, sino más bien aspectos que permitan a los alumnos alcanzar aquellos propósitos.
3. La fluidez y la precisión son vistas como principios complementarios que subyacen a las técnicas comunicativas. Muchas veces la fluidez puede tener más importancia que la precisión, esto es para poder

mantener a los estudiantes involucrados en un uso significativo de la lengua.

4. Los estudiantes que son parte de una clase con un enfoque comunicativo tienen, fundamentalmente, que usar la lengua de forma productiva y receptiva en contextos reales fuera del salón de clase. Las tareas a realizarse en la clase deben, por lo tanto, equipar a los alumnos con las habilidades necesarias para que se dé la comunicación en esos contextos.
5. Los estudiantes tienen oportunidades de enfocarse en su propio proceso de aprendizaje a través de la comprensión de sus propios estilos de aprendizaje y del desarrollo de estrategias apropiadas para un aprendizaje autónomo.
6. El rol del profesor es el de facilitador y guía, y no el del poseedor del conocimiento. A los alumnos se los alienta a construir significado a través de una genuina interacción lingüística con los demás.

Por otra parte, S. Savignon (2005), reconocida por sus trabajos sobre CLT, sostiene que la esencia de CLT radica en el compromiso de los alumnos en la comunicación, la cual les permite desarrollar sus competencias comunicativas. El uso de la palabra “comunicativo”, en referencia a la enseñanza de lenguas, se refiere tanto al proceso como a los objetivos de la clase.

El tipo de actividades que se llevan a cabo en el aula tiene como centro la comunicación como comportamiento social, la interacción social, el desarrollo de las habilidades comunicativas y de negociación, como por ejemplo: actividades para completar con información, donde los alumnos trabajan en pares intercambiando información que uno posee y el otro no, lo cual implica tener que negociar. Otro tipo de actividad son las tareas con final abierto, estas son actividades donde al alumno se le ofrecen diferentes opciones de respuestas, y este debe decidir qué y cómo decirla. Cabe destacar que todas las actividades deben estar pensadas en un contexto, dejándose de lado las repeticiones descontextualizadas tan presentes en el método audiolingual, así como también

hacer uso de un lenguaje auténtico, introduciéndolo a nivel discursivo y no oracional. Por otra parte, el error pasa a ser considerado parte del desarrollo del lenguaje y del proceso de aprendizaje, por lo tanto no debe ser evitado, como sí sucedía en los métodos de corte conductista. Por último, las actividades deben ser pensadas de modo integrador de las cuatro macro habilidades: escritura, comprensión lectora, producción oral y comprensión auditiva.

En cuanto a las actividades de clase, las pedagogías centradas en el aprendiente utilizan la secuencia presentación –práctica –producción, que se vio anteriormente en relación a los métodos centrados en la lengua. Si bien esta secuencia está presente tanto en las metodologías enfocadas en la lengua, como en las que lo hacen en el aprendiente, en el último caso, no se centra solamente en la práctica y producción de elementos gramaticales, sino también en funciones del lenguaje.

2.3.3. Pedagogías centradas en el aprendizaje

Por último, en lo referente a las pedagogías centradas en el aprendizaje, estas surgen a partir de la década del 80, y entre ellas encontramos al *Natural Approach* (Krashen y Terrel, 1983), el *Proficiency Oriented Approach* (Omaggio, 1986) y el *Lexical Approach* (Lewis, 1993; Willis, 1990), entre otras.

En cuanto a la teoría de lenguaje que subyace a esta pedagogía, se puede decir que comparte la misma teoría presente en las pedagogías centradas en el aprendiente, en donde el aprendizaje de la lengua se da solamente en relación a su uso. Un ejemplo claro es el *Natural Approach* (propuesto originalmente por Terrell y desarrollado más tarde en conjunto con Krashen, como ya mencionáramos), el cual da un valor importante a los aspectos socioculturales y al conocimiento pragmático.

Según Krashen (1983), el aprendizaje de la lengua sucede “incidentalmente”, y no “intencionalmente”; su desarrollo está enfocado en el significado, y no en la forma; el desarrollo del lenguaje se basa en la comprensión, y no en la producción, ya que es secuencial, y no aditivo.

Krashen plantea cinco hipótesis que desarrolla a través de lo que él llama el Modelo monitor (ya mencionado en este trabajo) en la adquisición de segundas lenguas. La primera de las hipótesis que plantea establece la diferencia entre adquisición y aprendizaje. Krashen plantea esta distinción basándose en la idea de que la adquisición se refiere a un proceso mental subconsciente, similar al que atraviesa un niño cuando adquiere su lengua materna, lo cual implica interacción en la lengua meta, que se da de manera natural a través del acto comunicativo. Por “aprendizaje” Krashen (1987, 1988) entiende el resultado o el producto de la instrucción formal, que implica (a diferencia de la adquisición) un proceso consciente, el cual desemboca en conocimiento sobre el lenguaje, es decir, sobre sus reglas gramaticales y estructura, lo que no sería tan importante como la adquisición. Esto sucede sin que el hablante sea consciente, o preste atención a la forma o a las reglas de la lengua.

En cuanto a la “Hipótesis del monitor”, lo que Krashen plantea es la relación (y no solamente la diferencia) que existe entre “adquisición” y “aprendizaje”. Mientras que la “adquisición” es lo que dispara la habilidad de comunicarse en una lengua extranjera, es decir la competencia del hablante, el “aprendizaje” actúa como monitor, pues tiene la tarea de “monitorear”, corregir y editar lo expresado por el hablante (en caso de haber cometido un error), y para que esto suceda es necesario, primero, conocer las reglas, y segundo, desear corregir el error. Desde esta perspectiva, el error es visto como parte del aprendizaje de la lengua.

En tercer lugar, Krashen plantea lo que él llama “la hipótesis del orden natural”, la cual supone que, al igual que como sucede en la adquisición de la primera lengua, la adquisición de la segunda se va desarrollando en secuencias

que son predecibles. La siguiente hipótesis que plantea es “la hipótesis del input”, donde se sostiene que la adquisición ocurre cuando a uno se lo expone a la lengua que es comprensible y que contiene lo que Krashen entiende como $i+1$, donde “ i ” representa el nivel de lengua que el individuo ya ha adquirido, y el “ $+1$ ” es una metáfora para el nivel de lengua que está apenas sobre el que el individuo ya posee (se volverá más adelante sobre esta idea).

Por último, “la hipótesis del filtro afectivo” se refiere a la barrera metafórica que no permite que el aprendiente adquiera la lengua, incluso cuando tiene a su disposición el input necesario, debido a cuestiones relacionadas a lo afectivo y emocional (Lightbrown y Spada, 2009).

A primera vista, uno podría decir que la hipótesis del input ($i+1$) de Krashen tiene similitudes con el concepto de *zona de desarrollo próximo* desarrollado por Vygotsky, quien, como ya vimos, lo que plantea en su teoría sociocultural es de gran importancia, porque a los elementos biológicos y genéticos (de los cuales hablaba Piaget, o en el caso de adquisición de lengua, Chomsky), le agrega dos condicionantes: el de la sociedad y el de la cultura. Los procesos de aprendizaje están, según Vygotsky, condicionados por estos dos factores. Vygotsky sostiene que el aprendizaje sucede primero en el plano social, y luego en el individual. Las actividades que se le plantean al niño deben estar contextualizadas, y presentadas con la colaboración de otra persona (que puede ser el maestro, un adulto, o un compañero de estudio) que posea un grado más alto de conocimiento, y que, de alguna manera, actúa como mediadora, por lo tanto el aprendizaje solo se da de manera cooperativa. Para Vygotsky el aprendizaje es previo al desarrollo, lo empuja, y se da en la interacción con otros. La teoría de Vygotsky sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores aparecen como resultado de interacciones sociales, y no como un proceso independiente e individual. A través de la *zona de desarrollo próximo*, quien posee más experiencia ayuda al novato a adquirir el nuevo conocimiento mediante la interacción.

Según Brown (2007), el concepto de *zona de desarrollo próximo* es importante para el socio constructivismo, pues implica que hay tareas que el niño no puede realizar solo, pero sí con la ayuda de compañeros o adultos más competentes. Brown (2007) contrasta la teoría de aprendizaje de Piaget con la de Vygotsky, ya que Piaget entiende al desarrollo cognitivo como un acto relativamente solitario, donde los tiempos biológicos y las etapas del desarrollo son básicas. Por otra parte, Vygotsky sostiene que la interacción social es fundamental en el desarrollo cognitivo y no acepta la existencia de etapas pre determinadas.

La visión socio constructivista de Vygotsky sobre el aprendizaje, y el rol que el otro (ya sea docente o pares) tiene en el proceso de aprendizaje quedan bien claras en la siguiente cita: “What children can do with the assistance of others is even more indicative of their mental development than what they can do alone” (1978: 85).

En cuanto a la hipótesis del input de Krashen, esta plantea que la adquisición del lenguaje sucede a través de la interacción entre los individuos, cuando el aprendiente recibe input lingüístico que está un nivel más arriba de su competencia lingüística actual, tal como se presentó anteriormente (“i+1”), y en cuanto al rol del docente, Krashen dice que: “perhaps the main function of the second language teacher is to help make input comprehensible” (1987: 64).

Muchas veces se ha asociado lo planteado por Krashen con la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky. Con respecto a esta asociación entre las dos teorías, Lantolf y Thorne (2007), en su artículo *Sociocultural Theory and SLA*, sostienen que hay una idea equivocada acerca de cómo se entiende la ZDP, la cual ha sido una de las teorías más utilizadas, y al mismo tiempo uno de los conceptos menos comprendidos. Estos autores sostienen que dos de las confusiones más frecuentes son: “The first is that the ZPD is the same thing as scaffolding or assisted performance, and the second is that it is similar to Krashen’s notion of i+1” (209). En lo referente a esto último, Lantolf y Thorne plantean que el

problema de base es que la ZDP se focaliza en la naturaleza de las relaciones dialógicas entre un sujeto con más experticia y otro más novato, con el objetivo de llevar al novato o aprendiente hacia un nivel de mayor auto-regulación a través de la nueva lengua, mientras que el concepto de Krashen se focaliza en la lengua y en el dispositivo de adquisición del lenguaje chomskiano, el cual se supone es el mismo para todos los aprendientes, no dejando lugar a las diferencias de desarrollo de cada individuo.

Como se vio anteriormente, para Krashen, el lenguaje se desarrolla como resultado de la comprensión del input por parte de los aprendientes, el cual está apenas por encima del nivel actual que el sujeto posee. Según Lantolf y Thorne, no hay forma de determinar de antemano cual es precisamente el $i+1$ de cualquier aprendiente, solamente puede asumirse. En cuanto a la ZDP, dicen que el desarrollo de cualquier aprendiente puede predecirse de antemano, basándose en su grado de reacción frente a la mediación. Con esto se refieren a que lo que el individuo sea capaz de hacer con la ayuda de alguien más experimentado, en determinado momento logrará hacerlo sin la ayuda de nadie. Finalizan diciendo: “Moreover, as we mentioned in our discussion of the ZPD, development is not merely a function of shifts in linguistic performance, as in the case of Krashen’s model, but is also determined by the type of, and changes in, mediation negotiated between expert and novice” (2007:210).

A pesar de lo expuesto, y de las diferencias entre los conceptos sobre adquisición de segunda lengua en Krashen, y la teoría sociocultural de Vygotsky, se podría decir que ambas no son excluyentes, y que, por el contrario, pueden llegar a verse como complementarias a la hora de aportar más recursos teóricos en el área de la enseñanza de segundas lenguas.

Hasta aquí, se han presentado las diferentes perspectivas acerca del proceso de aprendizaje, las cuales, a lo largo de los años han generado debate entre los educadores, debate que, como se vio, incluye áreas como la psicología, la pedagogía y la lingüística, y que se ha visto reflejado en los estudios e

investigaciones sobre enseñanza de lenguas, sobre cuáles son los métodos más apropiados, cuáles son considerados obsoletos; cuál es el rol del docente, cuál el del alumno; qué se entiende por lengua, etc.

2.4. Adquisición de segundas lenguas en niños de edad escolar

En el apartado anterior se presentaron las teorías sobre adquisición de primera lengua, los procesos internos por los que pasa el ser humano y como estos procesos se relacionan con su entorno; asimismo, se presentaron diferentes teorías acerca de adquisición, aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. Se vieron las diferentes circunstancias que afectan la adquisición de una primera lengua y una segunda. En este sentido, se puede decir que son varios los factores que influyen en el proceso de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua, como ser la forma o las circunstancias en la que se aprende/adquiere la lengua (a través de instrucción formal, o de manera natural, o una mezcla de ambas, por ejemplo), la motivación del aprendiente (que puede ser intrínseca o extrínseca), y la edad del aprendiente. Este último factor ha sido extensamente estudiado por lingüistas e investigadores del área de aprendizaje de segundas lenguas, especialmente por la influencia que tiene en la metodología utilizada por los docentes. Se ha estudiado acerca de la adquisición de una L2 en la infancia y en la edad adulta, así como también si (en caso del aprendizaje en niños) la lengua se aprende en un aula, con las posibles limitaciones que ello implica, o si, por el contrario, el aprendizaje se da con presencia de la L2 en el entorno social del niño.

En cuanto a las similitudes o diferencias que puedan existir entre la adquisición de la L1 y la L2, se puede decir que radican, fundamentalmente, en la forma en que se aprende/adquiere la L2, ya que la adquisición de la L1 se da siempre de manera inconsciente, natural, por exposición, sin instrucción ni análisis de la lengua ni de estructuras gramaticales. Muchas veces se implementan métodos de enseñanza donde se intenta enseñar la L2 de modo análogo a como se

da la adquisición de la L1, como en el caso del *Natural Approach*, aunque no siempre el aprendizaje es exitoso.

Por otra parte, las situaciones de aula no son las mismas en todos los casos, así como tampoco las situaciones socio-culturales de los aprendientes o de las comunidades de los mismos. Teniendo esto en cuenta, se puede concluir que los resultados también varían en cada caso. La instrucción formal en una segunda lengua implica tener en cuenta los factores mencionados anteriormente, así como también una planificación que incluya algún tipo de metodología y técnicas a aplicar para lograr determinados objetivos, los cuales, generalmente, van de la mano con otros factores, entre ellos el de la edad de los aprendientes. Conviene tener en cuenta también que, a pesar de que algunos teóricos (por ejemplo Krashen) han propuesto formas de enseñanza de la L2 que emulan la adquisición natural de la L1, esta última se adquiere cuando el sujeto es un niño aún, y no ha desarrollado el lenguaje, es decir, está en el proceso, no solo de adquirir las estructuras de la lengua, sino también de adquirir un desarrollo social y cognitivo. Sin embargo, la L2 se puede aprender de niño o de adulto, cuando ya el sujeto maneja una lengua, y, en el caso de los adultos, el aprendizaje se puede dar de forma explícita, con reflexiones metalingüísticas. Con respecto a esto último Klein sostiene que: “one difference between first and second language acquisition is that the former is an intrinsic component of a child’s overall cognitive and social development, whereas in second language acquisition this development has already been more or less completed” (1986: 24).

Cuando los niños en edad escolar comienzan el aprendizaje de una L2, ellos ya manejan su L1. En referencia a esto último, Vygotsky dice que: “el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa (. . .) El niño aprende a considerar a su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales, y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas” (1995:149,150).

En cuanto a las formas de enseñanza de una L2 en edad escolar, existen casos en donde la instrucción se da por inmersión (ya sea total o parcial), o a través de contenidos, donde la exposición a la L2 es menor que en el caso antes mencionado. Existen situaciones lingüísticas en donde los niños tienen un alto grado de exposición a la lengua, así como también oportunidades de uso de la misma en contextos auténticos de comunicación, como es el caso de los niños hijos de inmigrantes en donde la exposición a la L2 es prácticamente total (decimos prácticamente, porque la interacción con la familia sucede, por lo general, en la L1, y cabe aclarar que no interesa en el presente trabajo los procesos de adquisición simultánea de dos lenguas, de forma natural). También es alta la exposición lingüística en los casos en donde la L2 se enseña a través de asignaturas, que, habitualmente, coordina los contenidos de cada una con las asignaturas dictadas en la L1 de los alumnos. Totalmente diferente es la situación en donde la L2 es enseñada como lengua extranjera, lo cual implica que el contacto con la misma sea significativamente menor que en el caso de la inmersión. Muchas veces la frecuencia de exposición a la L2 va de una a tres veces semanales, en un contexto de aula, donde la posibilidad de comunicación o exposición en contextos auténticos de comunicación es realmente baja.

Por otra parte, existe la creencia generalizada, basada en la hipótesis de un período crítico, de que cuando más temprano se aprende una L2, mejores resultados se obtienen. También ha habido muchos estudios para determinar si esto es realmente así. Ellis (1984) sostiene que es necesario determinar y distinguir los efectos de la edad en las rutas en los procesos de adquisición, la velocidad con que se adquiere la lengua y el nivel de proficiencia logrado. Los resultados de sus investigaciones, y de las investigaciones llevadas a cabo por otros revelan, según Ellis, que la edad del aprendiente no modifica ni altera el curso de la adquisición, ni determina el éxito o no de la misma. Los resultados de las investigaciones de la bibliografía por él relevada muestran que los aprendientes adolescentes tienen un mejor nivel en el manejo de la lengua que los niños y los adultos. La edad con que se comienza a aprender una segunda lengua

no afecta el curso del aprendizaje, aunque sí puede haber diferencias en el orden de la adquisición, pero estas no son el resultado de la edad del aprendiente. En cuanto a la gramática y el vocabulario, Ellis sostiene que los adolescentes muestran mejor desempeño que los niños o los adultos, especialmente cuando el período de exposición a la lengua es constante. Con respecto a la pronunciación, Ellis no ve que haya una diferencia apreciable. Por último, dice que el nivel de éxito depende de (o se ve afectado por) los años de exposición a la lengua, y la edad con la que se comienza el contacto con la misma. La fluidez comunicativa de los aprendientes es mayor cuanto mayor haya sido el número de años que se ha estado en contacto con la L2, pero la edad de comienzo sí va a determinar el nivel de precisión alcanzado, especialmente en la pronunciación.

Por otra parte, Lightbown y Spada sostienen que: “In a comparative study of Child, adolescent, and adult learners, the adolescents were by far the most successful learners. They were ahead on all but one of the tests (pronunciation) on the first test session. Adults were best on pronunciation and second best on the other measures” (2009:76).

Estas diferencias entre niños, adolescentes y adultos pueden ser (y han sido) explicadas desde el punto de vista biológico, pues se suele relacionarlas con la “hipótesis del período crítico” (hipótesis ya mencionada en el presente trabajo, y que ha sido cuestionada en los últimos años). El “período crítico” da cuenta de cambios biológicos “in the brain around puberty result in the two hemispheres of the brain functioning independently. After this neurological change takes place, acquiring native-like competence in a second language becomes difficult, if not impossible” (Nunan, 1999:41).

De acuerdo a Nunan (1999), autores como Penfield y Roberts han argumentado que la mejor edad para adquirir una L2 es en los primeros diez años de vida, ya que es en ese momento que el cerebro retiene su máxima “plasticidad” o “flexibilidad”. Llegada la pubertad, el cerebro pierde esa “plasticidad”,

cerrándose el “período crítico”⁵; los dos hemisferios del cerebro se vuelven más independientes entre sí, dándose así la “lateralización”. Los defensores del “período crítico” argumentan que, luego de estos cambios neurológicos, el proceso de adquisición de una segunda lengua se vuelve más difícil (1999:42).

En relación a esto último, Lightbown y Spada afirman que:

There is a time in human development when the brain is predisposed for success in language learning. Developmental changes in the brain, affect the nature of language acquisition, and language learning that occurs after the end of the critical period may not be based on the innate biological structures believed to contribute to first language acquisition (2009: 68).

Son las diferencias biológicas mencionadas anteriormente que llevan a que la metodología utilizada por los docentes varíe de acuerdo a la edad del aprendiente; por ejemplo la utilización de instrucción explícita no será utilizada en niños menores de diez o doce años, sin embargo, puede ser muy apropiada para la enseñanza con adultos.

En lo referente a los enfoques y métodos utilizados más frecuentemente en la edad infantil, se encuentran: *Total Physical Response* (respuesta física total), el enfoque comunicativo, y el aprendizaje basado en tareas. El primero, *Total Physical Response*, creado por James Asher, tiene una base estructuralista, con una visión de la lengua basada en la gramática. Asher creó este método basándose en la creencia (mencionada anteriormente) de que el aprendizaje de una segunda lengua es igual al de la primera. Él sostenía que los niños están expuestos a un gran estímulo auditivo (*intensive listening practice*) antes de comenzar a hablar. El niño se ve “bombardeado” de estímulos lingüísticos desde el momento de su nacimiento, aunque no comienza a hablar sino hasta su primer año de vida (que es cuando el niño comienza a utilizar palabras). Según Asher, los niños comprenden

⁵ Cabe aclarar que la teoría del “período crítico” se refiere, especialmente para la adquisición de lengua materna. En adquisición de L2 el rol del “período crítico” es otro y tiene que ver no con la adquisición de la lengua en sí misma sino con sus sistemas, ya que el niño desarrolla más rápido la adquisición fonológica y más lento la sistematización gramatical mientras que en el adulto es a la inversa.

los mensajes porque los adultos, o sus interlocutores, solamente se refieren a eventos y objetos que están físicamente presentes, por lo tanto gran parte del input que reciben los niños son directivas que requieren la realización de una acción. Básicamente, el tipo de actividades propuestas por TPR consiste en órdenes, directivas que llevan a una respuesta física, como ser: abrir la puerta, ponerse de pie, etc. El rol del aprendiente consiste, principalmente, en escuchar y actuar, mientras que el rol docente es muy activo. El foco siempre está puesto en el significado y no en la forma, así como tampoco hay instrucción de tipo gramatical, lo cual ha hecho que sea bastante utilizado y popular en la enseñanza de L2 en niños.

Anteriormente, en el presente trabajo, se hizo referencia al enfoque comunicativo, el cual se basa en la idea de que para que el aprendizaje de lengua sea efectivo debe haber una comunicación real, con significado real para el aprendiente, quien, cuando se involucra en una comunicación real, este debe utilizar estrategias propias de la adquisición de lengua, que les permitirán comunicarse. En el enfoque comunicativo, se vio que el aprendiente tiene un rol central en el proceso de aprendizaje, y no tanto el docente.

Complementariamente, se puede decir que el aprendizaje a partir de tareas va de la mano con el enfoque comunicativo. Nunan presenta la siguiente definición acerca de lo que entiende por tarea (*task*):

...a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle, and an end (2004: 4).

En el aprendizaje de lengua por tareas, el foco de las actividades está puesto en el uso de la lengua y no en las estructuras sintácticas, ni en explicaciones gramaticales, así como tampoco en funciones; por el contrario,

busca que el aprendiente haga un uso real de la lengua, a través de procesos de comunicación real, del ejercicio real del uso de la L2.

3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

En este capítulo me referiré a la metodología empleada para la recolección del corpus de la presente tesis, su descripción, y las herramientas utilizadas para su análisis, para luego concentrarme en el análisis del corpus.

3.1. Metodología

La metodología empleada responde al modelo cualitativo, enmarcado en un estudio de caso de corte etnográfico.

Por estudio de caso se entiende una herramienta de investigación, que permite al investigador analizar algún fenómeno particular, e intentar responder a diferentes interrogantes acerca del fenómeno a ser analizado, para así poder generar y ampliar el conocimiento acerca del área de estudio en cuestión. El estudio de casos implica desarrollar una investigación abocada a la comprensión de fenómenos presentes en determinados contextos, como puede ser el educativo (caso de la presente tesis). Un estudio de caso conlleva distintos métodos de investigación, como son la observación, la recogida de datos a través de grabaciones o toma de notas, entrevistas, etc. Con respecto a esto, Xavier Coller entiende el estudio de casos como un método de investigación con un importante potencial, y agrega que: “Un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella.” (2000: 29)

Los casos estudiados en esta investigación fueron grupos de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas de dos departamentos del interior de nuestro país.

Como se mencionó antes, esta investigación está enmarcada dentro de un enfoque etnográfico, lo cual implicó la realización de un trabajo de campo basado en la observación que permitió la recolección de información que, posteriormente, fue relevada y analizada. Esta investigación intenta comprender cómo funciona un modelo de enseñanza del idioma inglés, así como también generar reflexión sobre este modelo de enseñanza. En referencia a la metodología de la etnografía, Wilcox sostiene que:

(s)e ha desarrollado y utilizado dentro de la disciplina de la Antropología. Como metodología, es bastante más que una serie de técnicas de recogida de datos que se puedan describir y adoptar con facilidad. Su soporte conceptual y su modo de utilización reflejan básicamente las características de la disciplina dentro de la que fue concebida y desarrollada. Etnografía no es sinónimo de observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa. (1993:95)

Al tratarse de una investigación de corte etnográfico, esta tesis contiene descripciones detalladas de las situaciones observadas, de las interacciones y de los comportamientos de los actores observados (maestros de clase, profesores remotos, alumnos). Si bien la investigación es de tipo cualitativo, y mi presencia en el aula podría haber sido de observadora participante, decidí que lo mejor era no participar y que mi presencia en las aulas no influyera en el comportamiento de los sujetos observados, o por lo menos generara el mínimo de reacción posible.

El corpus de mi trabajo está integrado por datos de tres tipos: datos que provienen de las grabaciones de clase, los que constituyen el grupo de datos principales de análisis de mi tesis; en segundo lugar, datos complementarios como ser documentos aparecidos en prensa acerca de Ceibal en Inglés, así como también los documentos elaborados por los responsables del programa; en tercer lugar, también conforma mi corpus una entrevista realizada a una de las profesoras remotas.

He realizado un detallado análisis de las grabaciones y de las posteriores transcripciones de las mismas, así como también de los diferentes documentos que

mencioné anteriormente, los cuales intenté hacer dialogar entre sí y con las transcripciones de clase.

En el mes de abril de 2013 me puse en contacto con la directora de Ceibal en inglés para plantearle mi interés por estudiar los aspectos del programa que mencioné previamente. La directora recibió mi interés y planteo de forma abierta y positiva, y me contactó con la coordinadora para poder determinar en qué grupos podía realizar la observación de aula. Por cuestiones de horarios, locación y características de los grupos, se me sugirieron unos cinco grupos diferentes, entre ellos uno de los diez primeros grupos en participar en el primer proyecto piloto que comenzó a funcionar a mediados del año 2012 , que en este trabajo llamaré Grupo 4. Dicho grupo era un quinto año perteneciente a una escuela de un pueblo del este del interior de nuestro país. Por otra parte, elegí otro grupo de la misma escuela, un 6to año (Grupo 5). Ambos grupos tenían diferente profesora remota.

También elegí otros dos grupos: un quinto (Grupo 1) y un sexto año (Grupo 2) de otra escuela ubicada en el centro sur del interior de nuestro país, situada en una zona periférica de la ciudad, donde se venía implementando Ceibal en inglés desde el año 2012. Más tarde, también me contacté con una tercera escuela del mismo departamento, la cual aceptó que observara un quinto año (Grupo 3). Esta escuela está ubicada en el centro mismo de la ciudad.

En una primera instancia, mi plan de trabajo incluía observaciones y grabaciones de aula, de por lo menos cuatro clases consecutivas de cada uno de los grupos mencionados anteriormente, lo que equivale a un mes de clase.

Inicialmente pensé que el acceso a las escuelas no iba a ser simple, debido a que eran necesarios los permisos pertinentes, pero contrariamente a lo esperado, luego de tener las debidas entrevistas con las directoras de cada escuela, el aval de Ceibal en Inglés, y los permisos firmados por los padres de los alumnos, que accedían a la posibilidad de que sus hijos fueran filmados o entrevistados, logré acceder a las aulas.

La agenda de visitas a las escuelas, sin embargo, presentó distintas dificultades comunes a las investigaciones en escuelas de primaria, debido a las múltiples actividades que allí se desarrollan

Por cuestiones de horarios y traslados, decidí comenzar con los grupos de las escuelas 1, 2 y 3, por lo tanto, el primer paso fue presentarme con la directora de cada escuela y explicarle en qué consistía mi investigación. Luego mantuve otra entrevista con las maestras a cargo de los grupos, a quienes también expliqué cuál era el objetivo de mi investigación, y cuál sería mi lugar en el aula: de observadora. Las maestras mostraron apertura frente a la posibilidad de tener un observador externo en el aula, y también accedieron a ser entrevistadas acerca de su perspectiva sobre la incorporación de Ceibal en Inglés a las escuelas, y la posibilidad de participar en este proyecto.

El tercer paso fue presentarme a los alumnos, que me conocieran, y que supieran que, si bien iba a acompañarlos durante algunas clases, yo no iba a participar activamente en las mismas, simplemente iba a observar. Por último, el día de la primera clase que observé, me presenté y expliqué a cada PR mi presencia en el aula, y ellas mostraron total disposición.

Las PR de los grupos 1, 2, 4, 5 son argentinas, mientras que la única profesora uruguaya es la PR del grupo 3.

A fin de año tuve un encuentro con una de las PR argentinas, a la cual pude realizarle una breve entrevista acerca de su participación en el proyecto.

Comencé con la observación de los grupos 1 y 2 el día 12 de junio de 2013 en una de las escuelas, pero lamentablemente, tuve que esperar seis semanas para asistir a la segunda clase, ya que se sucedieron diferentes situaciones que derivaron en que los niños no tuvieran clase durante ese período: la segunda clase que iba a observar era el 19 de junio, feriado nacional, luego, el 26 de junio hubo paro de la enseñanza, siguieron las dos semanas de vacaciones de julio, el día 17 de julio, al volver de las vacaciones no había conexión con Ceibal, el 24 de julio no se conectó la PR por problemas técnicos, y no avisaron a la escuela que no

iban a tener clase. Por lo tanto recién el 31 de julio pude retomar mis observaciones, lo cual derivó en que tuviera que modificar un poco mi calendario original, pues me retrasó tres semanas. En el mes de agosto presencié tres clases (falté a una por motivos personales), y si bien ya tenía las cuatro clases que me había propuesto observar de cada grupo, decidí observar alguna más, así que observé la primera clase de setiembre, y como el 11 de setiembre (clase siguiente) era feriado en la Argentina, por festejos del día del maestro, no hubo clase. En ese momento decidí que con las clases que llevaba observadas era suficiente y me despedí de los grupos.

Luego comencé las observaciones en el grupo 3, observé una primera clase en setiembre (luego vinieron las vacaciones de primavera) y dos en octubre, lo cual hizo un total de 3 clases.

Finalmente, decidí comenzar las observaciones en los grupos 4 y 5, por temor a que surgiera algún inconveniente y no me diera el tiempo de realizar todas las grabaciones de clase que me había propuesto. Luego de comunicarme con las autoridades de la escuela por teléfono y por mail con uno de los maestros de clase para anunciarles que iba a comenzar con las observaciones de clase la semana siguiente, la primera vez que fui, los niños no tenían clase porque el día anterior habían tenido un paseo didáctico y por alguna razón (ajena a mi conocimiento), ese día no habían ido a la escuela. Fueron dos semanas más las que viajé y los niños no tenían clase por diferentes razones, así que recién en mi cuarto viaje pude conocer los grupos, conversar con los maestros y observar las clases. En total pude presenciar tres en cada grupo. Por lo tanto el corpus de esta tesis está compuesto por un total de diecinueve clases grabadas.

Escuela	Clase	Grupo	Clases observadas
A	5to	1	5
	6to	2	5
B	5to	3	3
C	5to	4	3
	6to	5	3

Cuadro No 2. Escuelas y grupos observados

3.2. Modelos de enseñanza e interacción en clases de Ceibal en inglés

En el presente capítulo presentaré el análisis del corpus descrito en el capítulo anterior. En una primera instancia realizaré una descripción del funcionamiento de cada uno de los grupos observados, para luego centrarme en el análisis de episodios seleccionados. Asimismo, incluiré la voz de los involucrados en el programa, ya sea a través de los documentos elaborados por Ceibal en inglés o de artículos escritos por sus representantes.

Para el análisis del corpus me centraré en las transcripciones realizadas en los cinco grupos que lo conforman. Los dividiré en grupo 1, 2 de la escuela A, grupo 3 de la escuela B, y grupos 4 y 5 de la escuela C. Para distinguir las maestras de clase de los profesores remotos de cada escuela me referiré a ellos/as como MC1 y PR1 (maestra de clase y profesora remota del grupo 1), MC2 y PR2 (maestra de clase y profesora remota del grupo 2), MC3 y PR3 (maestra de clase y profesor remoto del grupo 3), MC4 y PR4 (maestro de clase y profesora remota del grupo 4, y MC5 y PR5 (maestra y profesora remota 5). Cabe recordar que PR1 y la PR2 son la misma persona que tiene a cargo los dos grupos.

ESCUELA	GRUPO	Maestra de clase (MC)	Profesor remoto (PR)	Observaciones
A	1	MC1	PR1	PR1 = PR2
A	2	MC2	PR2	PR1-2
B	3	MC3	PR3	
C	4	MC4	PR4	
C	5	MC5	PR5	

Cuadro No 3. Referencias de las escuelas, grupos, maestras de clase y profesores remotos observados.

Uno de los objetivos planteados al comienzo de esta tesis era identificar la metodología utilizada por Ceibal en inglés, especialmente porque el modelo se presentó por el Director del Plan Ceibal, el ingeniero Miguel Brechner como “(...) muy revolucionario. No hay métodos así en el mundo. Si nosotros lo resolvemos bien, más de un país lo va a estar aplicando”. (*El Observador*, 2012). En virtud de

este objetivo, una de las líneas principales de análisis consiste en descubrir qué tipo de modelo de enseñanza y metodología subyace a la práctica de cada PR y de cada dupla PR- MC.

3.2.1. Modelo de enseñanza centrado en la transmisión, memorización y repetición

Tres de las cuatro PR observadas se inscriben en el marco de una metodología centrada en la transmisión de contenidos lingüísticos, con posterior memorización y reproducción por parte de los alumnos. Solamente la PR4 se instala fuera de este modelo. Las PR que ubicamos dentro de este tipo de modelo de enseñanza suelen presentar el punto lingüístico de manera expositiva y explícita, generalmente a través de una explicación de tipo gramatical y analítica, poniéndose énfasis en las formas más que en los contenidos. Se podría decir que el concepto de lengua que subyace al modelo de enseñanza presente en estos PR es el “estructural” o “descriptivo”. De todos modos, no podemos decir que las tres PR (PR1-2, PR3 y PR5) adhieran a este modelo en el mismo grado, por lo cual se las podría ubicar en un continuum entre este modelo, y el segundo, que presentará más adelante (Modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje). En referencia a la ubicación de las tres PR en el mencionado continuum, la PR3 estaría en un extremo, mientras que a la PR4 se la podría ubicar en el extremo opuesto, y finalmente, la PR1-2 y la PR5 estarían en un lugar intermedio, como veremos más adelante en el análisis de clase.

- + Repetición -
- + Memorización -
- + Videos -

PR3	PR1-2	PR5	PR4
-----	-------	-----	-----

CONTINUUM

En cuanto a la organización de las clases, generalmente, las PR1-2, 3 y 5 utilizan videos donde se presenta el punto lingüístico a trabajar; en la mayoría de las clases observé que las transiciones entre las actividades son abruptas y, en ocasiones, inconexas, lo cual tiene como consecuencia que la clase carezca de coherencia y pierda el sentido de unidad esperable en cualquier clase.

A continuación analizaré episodios seleccionados de las diferentes clases para respaldar y ejemplificar lo que acabo de afirmar. Comenzaré con episodios del Grupo 3, donde la clase se estructura a partir de varios videos, con momentos, que describiremos como “actividades” (aunque en realidad los alumnos no siempre tienen alguna actividad o tarea que realizar), por no encontrar una palabra adecuada que los describa. Me enfocaré en el tránsito de una “actividad” a otra, es decir, en las transiciones, que carecen en general de marcadores, por lo que los alumnos no siempre encuentran la conexión entre los diferentes momentos de la clase. Se trata de un conjunto de informaciones que el alumno debe recepcionar para luego reproducir. Paralelamente, presentaré ejemplos de episodios correspondientes a las otras PR para compararlas entre sí.

3.2.1.1. Descripción de una clase típica de los grupos 3, 1, 2 y 5

En este apartado presentaré breve narrativas del funcionamiento de los grupos 3, 1, 2 y 5. Lo haré en este orden teniendo en cuenta lo que mencioné anteriormente acerca del grado de adhesión al modelo centrado en la transmisión de conocimiento. Cabe aclarar que en los ejemplos presentados he omitido algunos turnos, porque los episodios son muy largos; de todos modos, incluyo la transcripción completa al final del presente trabajo, en los Anexos.

3.2.1.1.1. Grupo 3

La clase de la PR3 se caracteriza por la utilización de videos (sugeridos por Ceibal en inglés en las planificaciones) para realizar el repaso de lo dado en la clase anterior, y para introducir vocabulario o estructuras gramaticales; los videos no siempre tienen conexión entre sí. En cuanto a las transiciones entre los diferentes momentos de la clase, estas son abruptas, muchas veces se pasa de un video a otro sin mediar otra actividad que no sea la repetición o identificación de lo que apareció en el video. También se puede resaltar como un rasgo marcado en la dinámica de la clase de esta PR la utilización de *drillings*, técnica que implica la repetición y ejercitación de ciertas estructuras, a través de la práctica oral, la cual suele ser muy utilizada en el método audiolingual. Esto haría pensar en una presencia marcada de la lengua meta: inglés; sin embargo, puedo afirmar que en el grupo 3 es el español la lengua que predomina a lo largo de la clase. El idioma inglés se utiliza cuando:

1) se evalúa lo que el alumno dijo, o luego de pasar un video o una canción. En estos casos se utilizan expresiones como *Good, very good, excellent, perfect, well done, yes* y *no*;

2) se presentan estructuras lingüísticas, o vocabulario nuevo en los videos (colores, animales, tamaños, etc);

3) se dan órdenes, como por ejemplo cuando se le pide a los alumnos que miren, escuchen o presten atención usando las expresiones: *“Listen and sing”, “Put up your hand”, “look at this”, “you have to”*;

4) se anuncia en inglés que se va a realizar alguna acción: *“I’m going to play a video”, “here we go”*;

5) se realiza una pregunta que empiece con *“what”*, por ejemplo: *“what colour is it?”*.

Podría decir que la lengua utilizada por la PR3 para comunicarse con los alumnos es, principalmente, el español, con ciertas instancias donde aparece el inglés (incluyendo el material audiovisual).

En referencia a la MC3, se trata de una maestra que está permanentemente controlando el comportamiento de los niños, interfiere, muchas veces con la PR3, e incluso interrumpe a la PR en innumerables ocasiones para llamarle la atención a algún niño. En cuanto a lo didáctico-metodológico, la MC3 refuerza, de alguna manera, el modelo de enseñanza basado en la repetición, pues en varias instancias le dice a los niños que deben repetir o memorizar lo que se está enseñando.

Como consecuencia de la dinámica que las dos docentes utilizan durante la clase A⁶, el rol que asumen los niños es el de receptores y repetidores de lo que se les presenta en los videos, participan solamente cuando se les pide que lo hagan, respondiendo solamente lo que se les solicita.

A continuación presentaré ejemplos de transiciones abruptas y utilización de videos para presentar tema o vocabulario nuevos, luego presentaré ejemplos del papel de la repetición en la clase y de la importancia que la PR3 le da a las estructuras lingüísticas que los niños deben usar, así como también el análisis explícito que realiza de las oraciones y sus partes.

A continuación se presentarán ejemplos de la clase 1 del grupo 3. La PR3 utiliza un video con una canción para comenzar, el objetivo es repasar lo que vieron la clase anterior, en este caso los colores. Inmediatamente después de los colores pasa otro video con el abecedario, sin transición.

En el turno 105 del ejemplo 1, la PR pasa un video con la canción del abecedario, que los alumnos tienen que repetir. Decidí no recortar el episodio y mostrar qué actividad estaban realizando antes del video, ya que ejemplifica lo que mencionaba anteriormente acerca de las transiciones abruptas. Luego del video sobre los colores, desde el turno 89 al 102 la PR3, en el Ejemplo 1, pone en

⁶ Clase A se refiere a la clase dictada por la PR, mediada por la videoconferencia. Se hace la aclaración para no confundir con Escuela A.

la pantalla una hoja con el diálogo de dos personas saludándose, y le dice a los niños que quiere ver si se acuerdan de las preguntas y respuestas (cabe aclarar que la clase ya inició hace un rato, y todos se saludaron al comienzo de la misma, cuando la PR se conecta). En el turno 103 la PR simplemente le dice a los niños que tienen que escuchar, y les pone un video con una canción del abecedario. Algunos niños cantan, otros mueven la boca intentando seguir la canción, y otros simplemente miran. Luego de que termina el video, en el turno 108, la PR evalúa con un “Ok. Well done” el que hayan escuchado y cantado la canción, y pasa, abruptamente, a mostrarles en la pantalla la imagen de un perro y un texto que lo acompaña, al cual hace referencia en el turno 111. En los dos turnos siguientes dice cuál es el objetivo de la clase: describir el tamaño de las mascotas; e inmediatamente después, en el turno 116, anuncia que les va a pasar un video, en el cual aparecen niños diciendo: Look at my (nombre de un animal), it’s (tamaño). Son seis descripciones que se repiten.

Los recuadros utilizados en el siguiente ejemplo marcan, en el caso de los rectángulos, los momentos en donde la PR cambia abruptamente de tema y le pide a los niños que miren o escuchen, ya sea un video o una canción, pero sin plantear un objetivo sino el de mirar o escuchar. En el caso de los óvalos, estos resaltan los momentos en que la PR menciona o introduce el tema del día de manera abrupta, sin una transición entre la canción del abecedario del turno 103 y la descripción del tamaño de las mascotas del turno 114 en adelante.

Ejemplo 1 (Grupo 3 Clase 1)

89. PR: Here we go <pausa> (Despliega en la pantalla una hoja con dos cuadritos con preguntas) ¿A ver? Solo para saber, para que ustedes me comenten

90. MC: Atentos

91. PR: Esta pregunta la tienen vichada
92. Niños: Sí, Sí
93. MC: ¿A ver si lo dimos? ¿A ver? Levantando la mano.
94. Male: (Dice algo que no se entiende) Very well thank you and you?
(La MC señala a otra niña)
95. MC: ¿No? La otra, vamos, dale. Fine thank you. ¿A ver?(señala a otro niño)
96. Niño: Fine thanks
97. MC: ¿Cuál?
98. Niño: Good bye, Thank you
99. Niños: Good bye
100. MC: ¿A ver?
101. PR: Ok. Excellent
102. MC: Se suma a todo, ¿Verdad?
103. PR: Yes Now you have to listen
104. MC: Estoy sintiendo voces. TE VOY A SACAR, EH. Sigán hablando (con tono amenazador)
105. PR: Escuchamos la canción. Listen and sing. Ok. Music
106. MC: Aquí no se puede desatender ni un minuto. Sino perdemos la pronunciación, a parte.
107. PR: Entonces, here we go (Pasa el video del abecedario)
108. PR: Ok, Well done. Now I'm going to show you a picture Un dibujo. A picture, and a pet. Yea? Here we go <pausa>

(La PR pone una imagen con un texto que lee en el turno 111)

109. PR: Esta descripción ya la conocemos porque la estuvimos trabajar esta misma que yo uso siempre. Ok

110. MC: ¿Se acuerdan?

111. PR: My pet is a dog my dog is small. Esta información es nueva. ¿Alguien sabe qué quiere decir con esa última parte?

112. MC: A ver, ¿Mariana? ¿Qué quiere decir? Atiendan

113. Mariana: Pequeño

114. PR: Ah bien. El objetivo de esta clase es además de todo lo que aprendieron para describir a nuestras mascotas vamos a agregar el tamaño

(La MC hace un comentario que tampoco se entiende, solapándose nuevamente)

115. MC: Teníamos el color ahora el tamaño

116. PR: Exactly, bien. We are going to watch a video how ok. Yes? Ok?

117. MC Escuchen

118. PR: Yes? You have to pay attention. Pay attention to the video.

En el ejemplo 2, a continuación, los niños miran el video, la PR3 les pregunta qué animales vieron y qué características tenían, y vuelve a pasar el video. Luego de ver cómo se dice el tamaño y repetirlo, la PR pasa otro video con imágenes con animales acompañados de su descripción; y, finalmente, pasa una última secuencia de imágenes donde los niños tienen que identificar las diferencias o errores entre las imágenes (turno 277, ejemplo 2). En varios de los

ejemplos que presento se ve que el rol de los niños, la mayor parte del tiempo, se limita a “mirar”, “escuchar”, “prestar atención” y “repetir”.

Ejemplo 2 (Grupo 3 Clase 1)

194. PR: Look at this (Pone un video de un gato que salta de un lugar a otro y a los niños le resulta gracioso y se ríen) What is that?

195. Niños: Cat

(...)

210. PR: Bien. Here we go (pone de nuevo el video) My cat is black and small, and, what animals are these?

(...)

220. PR: Ahora les voy a mostrar algunas imágenes pero con algunas diferencias en el texto. Look at this tenemos el mismo gato (Pasa el video que va acompañado de un texto)

(...)

277. PR: Ok. Ahora les voy a mostrar una imagen una pet shop, una tienda de mascotas, un pet shop. Quiero que levanten la mano quien se dé cuenta del error, del animal que está dibujado. ¿Sí? Miren un animal que tiene unas características que no existen. Look at this (La PR despliega una imagen) putting up your hands please

En los ejemplos anteriores se puede ver cómo la cantidad de videos e imágenes que se utilizan no siempre están conectadas con lo que se está hablando en ese momento, y se introducen de manera abrupta. También se puede apreciar que la PR3 utiliza español prácticamente todas las veces que interviene y da instrucciones. Solamente al final, cuando la PR3 pasa la última secuencia de imágenes, se propone a los niños una actividad para realizar mientras ven las

imágenes: identificar un error para el cual no necesitan usar inglés, pues el error está en la imagen, como ser una tortuga alargada (que tendrán que describir, por ejemplo: “the turtle is long”). En los casos anteriores, se les pide a los niños que escuchen y presten atención; la finalidad última de las canciones y los videos es repetir las palabras nuevas.

De los ejemplos que presento se desprende que la metodología de la PR3 gira en torno a una concepción estructuralista de la lengua, según la cual los elementos que la conforman están relacionados entre sí de manera sistemática, está formada por un conjunto de elementos interrelacionados entre sí. Las relaciones de sentido se establecen entre los signos lingüísticos y otros de diversa categoría gramatical, ya sea en un mismo sintagma o en la oración. Asimismo, el análisis de la lengua se corresponde con la descripción y el análisis de las unidades funcionales que la componen a partir de las relaciones de oposición, como de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que constituyen una estructura gramatical (Saussure, 2006). Los siguientes episodios ejemplifican lo que acabo de afirmar. La PR3 dirige la atención de los alumnos hacia las estructuras aprendidas o utilizadas previamente (turno 46 y 239 del ejemplo 3 y 5 respectivamente) y a la correcta formación de las oraciones, realiza preguntas acerca de cómo deberían ir ubicados el color o el tamaño en la oración, es decir, trabaja sobre la forma y no sobre el contenido

Ejemplo 3 (Grupo 3 Clase 1)

46. PR: Ok bien ¿Y qué dice al final de todo? ¿Te acordás que **habíamos** visto una estructura de <pausa> my pet <pausa> A ver, my pet (hace un gesto con la mano, como de seguir una oración)

47. MC: Entera, **leela toda, entera,** el nombre.

48. Niña: Is Morena. Puse eso nada más.

(...)

65. PR: Los que estuvieron trabajando, eh ¿cómo lo escribiste?
<pausa> ¿Viste que poníamos (no se entiende lo que dice) de pet?

66. Niña: Is a dog

67. MC Pero, ¿cómo lo escribiste dice?

En el ejemplo 3, al igual que en el ejemplo 5, se puede apreciar cómo el discurso de la PR3 está enfocado en la estructura enseñada (resaltado a través de los recuadros), y se espera que los alumnos creen una oración usándola, en el turno 239 (ejemplo 5) se le pide explícitamente a los alumnos que utilicen “algunas de la estructuras” vistas ese día. La tarea se considera incompleta si los alumnos no incluyen, en lo que escribieron, la estructura enseñada. Así, en el ejemplo 3 turno 47, la MC3 insiste en que la alumna lea la oración “entera”, lo que sugiere que así como la niña lo realizó no está bien; esto se refuerza con la pregunta de la PR3 en el turno 65, que luego es repetida por la MC3 en el turno 67, y reforzada por la conjunción “pero” al inicio de la cláusula. En el turno 65 la PR3 también dirige la atención de la alumna hacia la estructura de la oración diciendo “viste que poníamos”, es decir, se espera que ella lo “ponga” de la misma manera.

Ejemplo 4

174. PR: Esta es una pregunta. Is it big? ¿Qué pregunta?

175. MC: Victoria

176. Victoria: Si es grande

177. PR: Yes. Is it long?

(...)

180. PR: Y podemos obtener dos respuestas, yes, it is short and

181. Niños: Long

182. PR: Muy bien, está bien, perfect. Acuérdense que usé IS en las dos preguntas antes del animal

En el ejemplo 4 se puede ver cómo la PR3 explica que lo que está presentando es una pregunta, y cómo se forma la misma, dónde debe ir el “is”: “antes del animal” (turno 182), es decir, se describe y analiza la nueva estructura. También explica el tipo de respuesta que “podemos” obtener frente a esa pregunta, limitándola a “dos”. La única pregunta que se le realiza a los niños es para que traduzcan o demuestren qué entendieron por: “Is it big?”.

En el ejemplo 5, a continuación, se pueden apreciar varias de las características del discurso de la PR3 y de la MC3 que mencionaba más arriba. En el turno 191 del ejemplo 5 se ve el uso de la repetición como forma de aprender, en este caso es la MC3 la que solicita que practiquen “mentalmente”, es decir, en silencio e individualmente, pues la práctica no se realiza con un compañero sino que es consigo mismo. Esto último se ve reforzado con el “Sh” que utiliza la MC3 para pedir silencio. Se concibe a la práctica como una actividad individual e interna, y no social.

En la intervención de la PR3 se puede apreciar el foco en la estructura y el lugar que ocupan los elementos lingüísticos. En el turno 224 la PR3 explica el lugar del “adjetivo” con respecto al “sujeto” (aunque en realidad se refiere al sustantivo) en la oración. Dicho de otra manera, se analiza y se explicitan las relaciones entre los distintos elementos que constituyen una estructura gramatical, las relaciones sintagmáticas, es decir, las relaciones de sentido que mantienen los signos lingüísticos de diferente categoría gramatical. Esto último se puede apreciar en los turnos 222, 224, 232, 245 y 248, y en la utilización de los verbos

“poner” y “usar” (conjugados de diferente manera) para enfatizar el lugar de ciertos elementos lingüísticos (adjetivos relativos al color y tamaño de las mascotas) en el enunciado. Con respecto a esto último, podemos agregar que la MC3 refuerza, a través de su discurso, la metodología utilizada por la PR3, donde el énfasis está puesto en las estructuras y en dónde deben ir las palabras (en este caso, los adjetivos). Un ejemplo es en el turno 191, cuando dice: “después tiene que poner el color”, o “ahora le agrega el tamaño”. Resulta curioso, que en el turno 204, una alumna explica la utilización de la conjunción *and* de la misma manera que lo hacen las dos docentes, se podría decir que reproduce el discurso de ambas.

En referencia a la presencia y el objetivo de las preguntas realizadas por la PR3, encontré que se trata, en su mayoría, de preguntas cerradas, donde los alumnos solamente pueden responder de una manera (en oposición a las preguntas cerradas se encuentran las preguntas abiertas, que llevan al alumno a elaborar a partir de su propia experiencia e ideas, que veremos en el análisis del grupo 4). Ejemplo de lo anteriormente mencionado son los turnos 196, 245 y 248. En el turno 196 la única respuesta posible, frente a la pregunta formulada, es *and*; mientras que en el turno 245 se espera que *lizard* sea sustituido por *it*, es decir, que se formule la misma oración pero sustituyendo un elemento lingüístico por otro. En el turno 248 se espera que los alumnos puedan ubicar al adjetivo antes del sustantivo, tal como lo explicó la PR3 en el turno 224.

Ejemplo 5 (Grupo 3 Clase 1)

191. MC: Ta, Sh, practica, practica mentalmente la pregunta<pausa>
Después tiene que poner el color, que no lo puso. Y la mascota que es, y el color, ahora le agrega el tamaño

(...)

196. PR: Yes, this is my cat, black and small. ¿Qué es lo que uso para repetir dos cualidades?

(...)

204. Victoria: Para poner eso tenés que poner AND

(...)

207. PR: AND, muy bien. Y vamos a enumerar todas las cualidades que tenemos acá, y el AND

(...)

222. PR: And it says: my black cat is small. Hay una diferencia respecto del texto anterior que vimos con la misma imagen. Ustedes tenían my cat is black and small. Miren donde puse el color

223. Niño: Mi negro gato

224. PR: Bien, exactamente, en inglés el adjetivo que en este caso es un color, puede ir antes del sujeto, como en este caso.

(...)

232. PR: En vez de decir my dog, si yo ya a mi perro lo mencioné antes, voy a decir IT is, ¿Sí? Porque yo ya lo mencioné, dije my dog is [emm] small. Yes? It is Brown, y este IS se refiere a mi perro

(...)

239. PR: Yes, muy bien. Y usando algunas de las estructuras que usamos hoy ¿quién me puede describir a este rabbit?

240. MC: ¿Cómo es el tamaño y todo?, ¿a ver? A ver Victoria a ver, fuerte

(...)

244. Santiago: The lizard is small and green

245. PR: Very good. ¿Y usando IT cómo sería?

246. MC: ¿A ver?
247. Santiago: It is lizard, is is gray, is green and small
248. PR: Yes ok, muy bien. ¿Y poniendo el color antes de lizard?
249. MC: A ver allá
250. Niña: It is a green lizard
- (...)
280. PR: Ok, it is a turtle yes, pero ¿cómo es?
281. MC ¿Cómo es?
282. Niños: long
283. MC: Long
284. PR: Ok. ¿Armamos la oración todos juntos?
285. MC A ver, armamos la oración todos juntos
286. PR: The turtle
287. MC: the turtle
288. Niño: Ah! A turtle! Yo iba a decir, yo iba a decir
289. MC No, pero la oración
290. MC: The turtle
291. PR: The turtle is
292. MC: =¿Cómo es la oración?=
=

La reproducción de los modelos presentados es parte de la dinámica de la clase y de la metodología utilizada por la PR3 (y reforzada por la MC3), lo cual, habla de una concepción del aprendizaje a través del hábito y la repetición, característico del método audiolingual con base conductista, lo cual va de la mano con la concepción de lengua que se desprende de las clases de la PR3. Sin embargo, cuesta asociar a la metodología de la PR3 con el método audiolingual por la, casi, exclusiva utilización de la lengua materna en vez de la lengua meta, como sí sucede en el método mencionado. También la ejercitación es característica del método audiolingual, como ser ejercicios de repetición, de sustitución, o de transformación; sin embargo, pienso que en el grupo 3 hay mucho más análisis de las formas que ejercitación de las mismas. La PR3 (y más adelante la PR1-2) hablan sobre la lengua la mayor parte del tiempo. El método audiolingual insistía en hablar en la lengua no sobre la lengua; Wilga Rivers decía: “*Teach the language and not about the language*” (1981: 42), este era uno de los cinco slogans que impulsaban a los docentes a basarse en los resultados de los estudios en lingüística estructural y a preparar sus clases en base a ellos. Este enfoque sostenía que había que evitar la excesiva discusión sobre las reglas gramaticales típicas del método de traducción gramatical. En este sentido, la PR3 se aparta del método audiolingual al hablar en español y dar explicaciones gramaticales, y se acerca al usar las técnicas de imitación y repetición. Esta última técnica se puede ver en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 6 (Grupo 3 Clase 1)

149. Niña: Small

150. PR: Yes, ok. Now, vamos a ver ahora, vamos a prestar atención ahora cómo estos chicos dicen el tamaño del animal

151. MC: =¿Van a escuchar?= Tienen que mirar allí (señalando al pantalla)

152. MC: Todos mirando la pantalla, escuchando lo que dice, sino no aprendemos la pronunciación

153. MC: Escuchen

154. PR: Muy bien. Vamos a escuchar y repetir todas las palabras nuevas que estamos aprendiendo

(...)

158. PR: It is small

159. Niños: small

160. MC: Repetimos

161. Niños: Small

162. PR: Yes, muy bien

163. MC: Escuchamos para repetir

Video: Look at my dog, it is big

164. PR: Big

165. Niños: Big, big, big

Video: look at my...it's short

166. Niños: Short

Video: Look at my ...it's long

167. Niños: Long, long

Video: Look at my hamster, it's small

168. Niños: Small, small

Video: Look at my hamster, t's big

169. Niños: Big, big

En el ejemplo 6 se puede ver que la repetición sucede, específicamente, cuando se refiere al vocabulario nuevo (característica que también se repite en la PR1-2, y en la PR5), esto queda claro a partir del turno 154 hasta el final del episodio seleccionado. Asimismo, en el discurso de la MC3 específicamente, pero también en el de la PR3, aparecen usos de diferentes formas de los verbos “escuchar”, “mirar” y “repetir”, así como también se les solicita a los niños que “presten atención”. No se les adjudica ninguna tarea más que prestar atención, estar en silencio y repetir. En los turnos 154 y 160 la MC3 insiste en que los niños deben escuchar y repetir, lo cual muestra cómo, de alguna manera, las dos docentes refuerzan el tipo de dinámica presente en la clase. El rol que tanto la PR3 como la MC3 adjudican a los niños es el de receptores de la información presentada, y cuando participan es para repetir lo que escucharon, esto se puede ver en casi todo el episodio, donde los niños repiten la última palabra que aparece en el video (adjetivo que describe el tamaño de la mascota). La dinámica se repite: primero escuchan lo que dice cada niño que describe a su mascota en el video, luego la PR3 repite la última palabra (por ejemplo: *small*), y luego los niños repiten lo dicho por la PR3 y el video. Es de destacar que no se repite todo el enunciado, solamente los adjetivos que describen a las mascotas.

3.2.1.1.2. Grupo 1

A continuación, presentaré episodios que ejemplifican la dinámica de clase de la PR1, que, como aclaré anteriormente, se trata de la misma docente del grupo 2.

Análogamente a lo presentado acerca de la metodología utilizada por la PR3, encontré que, en los grupos 1 y 2, la PR1 también tiene un marcado uso de la repetición y la imitación en sus clases. Asimismo, de los siguientes episodios se trasluce una visión estructural de la lengua y un modelo de enseñanza que gira en torno a la misma, a los elementos que la componen, y al lugar que cada elemento ocupa en la oración. A diferencia de la PR3, la PR1 utiliza la lengua meta en más ocasiones, también puedo decir que tanto la MC1 como la MC2 tienen una participación en la clase menor a la de la MC3, lo cual, por momentos, resulta positivo, pues dejan que la clase fluya más, ya que controlan bastante menos que la MC3.

En el ejemplo 7 la PR1 se refiere a clases de palabras como ser “adjetivos” y “verbos”, como se puede apreciar en los turnos 68, 74, 78 y 114. Asimismo, la importancia de la repetición de los adjetivos a ser aprendidos por los alumnos está bastante marcada, ya que la PR1 les solicita once veces a los niños que repitan los adjetivos que aparecen en el video, diez de las cuales lo hace en inglés, y solamente una en español (se utilizan círculos y óvalos para resaltar cuando se mencionan adjetivos).

En el turno 68 la PR1 presenta el tema de la clase “aprender a describir amigos, no animales” y “ver otros adjetivos”. Ya desde la presentación del tema del día, el foco está puesto en un elemento lingüístico. Se puede apreciar en el mismo turno, que la PR1 comienza dando un ejemplo de un adjetivo: *young*, aisladamente, sin un contexto, y lo primero que se le pide a los alumnos es que repitan. La PR1 despliega una imagen de un niño saltando, y espera que, a partir de la imagen, los niños digan el adjetivo “joven”. En los turnos que van del 71 al 79 se ve la confusión que se genera cuando los niños tienen que adivinar el significado de *young*, y dicen: correr, saltar, caminar, niño y niña. La confusión parte del estímulo visual que es presentado sin contextualizarlo. Tanto la PR1 como la MC1 insisten en “cómo es un adjetivo” (turno 77), es decir, en qué clase de palabra es, hasta que finalmente, en el turno 82 la PR1 dice “joven”, les da el significado en español de la palabra *young*. Algo que llama la atención es que

solamente para los adjetivos *young*, *old* y *pretty*, la PR1 utiliza imágenes con personas, luego para los adjetivos *tall*, *small* y *big* utiliza imágenes con animales (jirafa, ardilla y elefante respectivamente), mientras que para *ugly* muestra la imagen de un monstruo. Como la PR1 puso énfasis en que ahora iban a aprender a describir personas y no animales (tema de la clase previa), esto genera confusión cuando, más adelante, los niños tienen que describir a una persona (ver ejemplos 8 y 9). Las dos imágenes que acompañan este texto son captura de pantalla de los dos momentos mencionados; en la primera se puede ver la imagen de un joven con la palabra *young*, mientras que en la segunda se ve la imagen del monstruo con la palabra *ugly*.

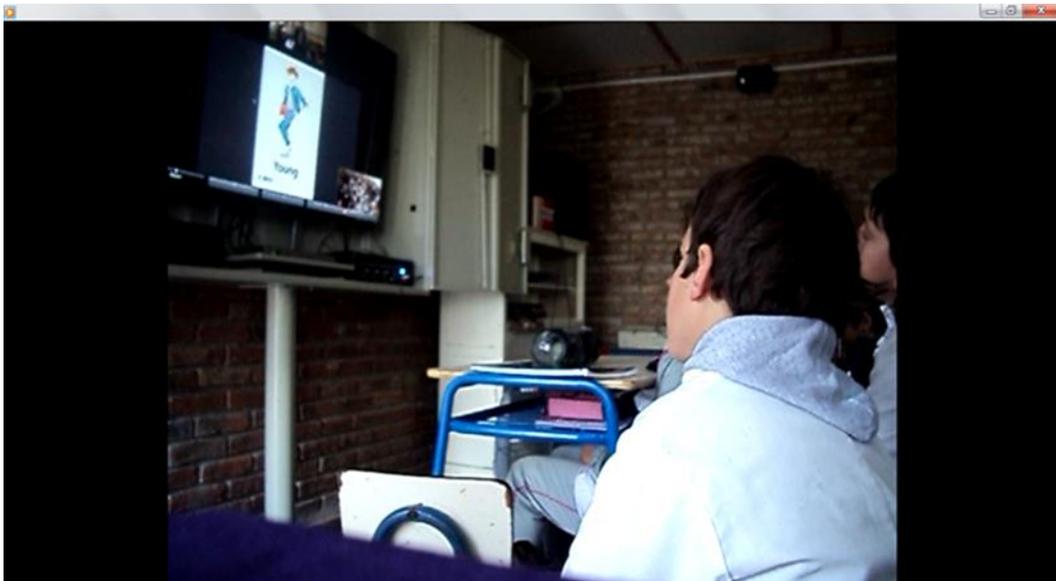


Imagen 1



Imagen 2

Luego de que la PR1 les muestra imágenes a los alumnos para obtener de ellos los adjetivos que luego serán repetidos en inglés, anuncia que va a pasar un video con niños describiendo a sus amigos, y la tarea de los alumnos es identificar los “adjetivos”, que destaco en el texto con formas circulares (turnos 117 y 120). Al final del ejemplo, incluí parte del episodio donde se les pide a los alumnos que unan dos columnas, una con nombres y otra con adjetivos, de acuerdo a la descripción que escucharon en el video. Se puede ver desde el turno 152 al 169 que el foco de la actividad también está puesto en la identificación de un tipo de palabra: adjetivos.

Ejemplo 7 (Grupo 1 Clase 3)

68. PR: Very good, short. Perfect. Now, today we are going to learn how to describe friends. Hoy vamos a aprender a describir amigos, no animales, ya sabemos cómo describir animales ahora we are going to describe friends. Hoy vamos a ver otros adjetivos. So, for example, I can say

(no se entiende), young, I can say (no se entiende) Young. (Despliega la imagen de un joven saltando)

69. PR: Can you repeat? Young
70. Niños: Young, young, young
71. PR: And... what is the meaning of young?
72. Niño: Saltar
73. Niño2: Correr
74. PR: Es un adjetivo, no es un verbo
75. Niño3: Caminar, niño, niña
76. Niño4: Amigo
77. MC: ¿Cómo es un adjetivo?
78. PR: Un adjetivo, young
79. Niña: Lindo, feo
80. PR: Mmmm
81. Niño: Grande, chico
82. PR: Joven, he is young. Can you repeat?
83. Niños: Young
84. PR: Can you repeat?
85. Niños: =Young, young=
86. PR: Very good. Look, ugly (muestra la imagen de un monstruo)
87. Niños: Feo, feo
88. PR: Yes. Can you repeat? Ugly
89. Niño: Ugly, ugly
90. PR: Yes, this is a monster y es ugly
91. Niños: Feo, feo
92. PR: (...) Tall

93. Niños: Tall , alto, alto
94. PR: Yes! the giraffe is tall. Let's repeat, tall
95. Niños: Ta:ll
96. PR: Look. Old (despliega imagen de un niño con una persona mayor)
97. Niño: Viejo
98. Niños: Viejo
99. PR: Yes, The opposite of Young. Let's repeat, old
100. Niños: Old
101. PR: Right, and this one is... Small (Despliega imagen con una ardilla)
102. Niños: Chico, chico
103. Niña: Pequeño
104. PR: Yes. Let's repeat, small
105. Niños: Small
106. PR: And this is pretty (despliega imagen con dibujo de niñas bonitas)
107. Niños solapándose: Lindas, linda
108. PR: Yes, bonita. Repeat. Vamos a repetir todos eh? Let's repeat. Pretty
109. Niños: Pretty
110. PR: Very good. And the last one, big (despliega la imagen de un elefante)
111. Niños solapándose: Grande, grande
112. PR: Let's repeat, big
113. Niños: Big
114. PR: Excellent. Well done children. So, now we are going to watch a video, a video clip. And some children are going to tell you about their friends. They are going to describe their friends. ¿Qué tienen que hacer?

You have to watch. You have to listen, and let's see if you can identify and listen to the adjectives (no se entiende algo que dice) pueden escuchar, escuchen. Is it clear? So, there it goes

(...)

117. PR: A ver si pudieron escuchar algún adjetivo

118. Niños: No

119. PR: Ok, again

120. PR: Ok, now, let's see. A ver. What was that you listen? Put up your hands, what adjectives. ¿qué adjetivos escucharon?

(...)

152. PR: No es necesario que copien el título de acá arriba, solamente las dos columnas, two columns. ¿Ven? Column /ei/ and column /bi/ ¿Qué dice la columna A? ¿Qué son...?

153. Niños solapándose: Los nombres, los nombres

154. PR: Names

155. PR: ¿And B?

156. Niña: adjetivos, adjetivos

157. PR: Adjectives, esto de acá arriba no lo vamos a copiar, solo las dos columnitas

(...)

169. PR: Ok, so, look. I'm going to explain, voy a explicar qué tienen que hacer. So, we have two columns, tenemos dos columnas, now we are going to watch the video again, vamos a volver a ver el video, we are going to watch it again, and you are going to match the name with the adjectives, vamos a unir los nombres con los adjetivos, según lo que escuchemos. Por ejemplo, if they say Sofia is beautiful, ¿qué vamos a unir? Sofía con el adjetivo

En los siguientes ejemplos (8 y 9) se puede apreciar la confusión (a la que me refería unas líneas más arriba) generada en los alumnos, a mi entender, por los ejemplos visuales utilizados por la PR1, ya que en los dos casos los niños emplean los adjetivos presentados por la PR1 en los turnos 101 y 110 (ejemplo 7) que acompañaban la imagen de animales. Resulta interesante el turno 248 cuando una niña explica que *big* es el opuesto a *short*, cuando en realidad se refería a *tall* y no a *big*. La explicación de la niña confirma la confusión, que también está presente en ella. También resulta interesante que para explicarle a la PR1 a qué palabra se estaba refiriendo un niño, recurre al elemento opuesto, y lo explicita. Su explicación refleja el enfoque estructural con el que se enseña la lengua en este grupo. La alumna refleja en su discurso la concepción de que los elementos de la lengua dependen unos de los otros, y que ellos se definen por oposición a otros con los que se relaciona.

Ejemplo 8 (Grupo 1 Clase 3)

242. PR: Very good, short, short and?

243. MC: Otro, Eh Ramiro.

244. Ramiro: Big

245. PR: Can you repeat?

246. Ramiro: Big big

247. PR: Big?

248. Niña: Es el opuesto de short

249. PR: No, lo que pasa es que big es grande Big por lo general no lo usamos para describir a las personas, lo usamos para describir animales, nosotros acá estamos hablando de un chico. Entonces, how can I say this? ¿Qué puedo decir?

En el siguiente ejemplo sucede algo similar a lo que planteaba en el ejemplo 8, pues también se genera confusión con el uso de los adjetivos, ya que una alumna emplea *long* en vez de *tall* para describir a una persona. En la presentación del vocabulario, la palabra *tall* fue presentada con la imagen de una jirafa, si bien no puedo afirmar dónde, realmente, se genera la confusión, intuyo que si al niño del ejemplo 8 se le corrigió el uso de *big* que había sido presentado con la imagen de un elefante, quizá esta niña razonó que *tall* se utiliza para animales y no para personas, y por eso empleó el adjetivo *long*, que, en cuanto a significado, sería lo más cercano a “alto”. Estos ejemplos ilustran, también, el lugar del error en la clase de la PR1, el cual debe ser corregido y evitado.

Ejemplo 9 (Grupo 1 Clase 3)

324. Camila: She is Emily, she is eleven years old, she **long** and beautiful

325. PR: Ok, very good. ¿Qué pusiste antes de beautiful?

326. Camila: **Long**

327. PR: Long. Bueno, mirá, en realidad ¿qué quisiste decir? Que es ¿alta?

(...)

332. PR: Ah, ok. **Lo que pasa que long es para animales. Una persona no es larga, es alta, por eso yo creí que estabas hablando de una mascota que tenías**

333. PR: **Entonces tenés que usar tall.** ¿Sí? Tall and beautiful. Está muy bien. Tall and beautiful. Ok. Who else?

En el ejemplo 10 la PR1 pasa a la etapa de producción, pues los niños tienen que describir a alguien utilizando los adjetivos presentados anteriormente. Del discurso de la PR1 se puede decir que el foco de la clase también está puesto en la forma más que en el contenido o el contexto, es explícita y analítica en cuanto a las presentaciones de los puntos lingüísticos nuevos, los cuales se introducen de una forma más bien deductiva, ya que la última parte de la clase generalmente está destinada a que los niños apliquen la regla o el modelo presentados. Lo que acabo de afirmar se puede ver en el ejemplo 10 donde, en el turno 238 la PR1 presenta la estructura lingüística que los niños deben utilizar, conjuntamente con los adjetivos ya presentados en la clase: “This is Peter, he is ...”, “he is” + adjetivo. Se pone énfasis en la estructura y en los elementos y partes de la oración que deben producir los niños, ya que la PR1 les presenta a los alumnos ejemplos de las partes que debe contener el todo a través de expresiones como: “Ustedes tienen for example...this is Peter” y “and then we say for example he is” (Ver imagen 3). Estos dos enunciados contienen las partes que obligatoriamente debe tener lo que los niños produzcan, mientras que el adjetivo es lo que debe variar. Lo mismo sucede en el turno 268, cuando la PR1 dice que tienen que escribir la descripción “con lo que yo (la PR) escribí acá”, y que “tenían varios adjetivos como para usar”. En el texto remarco con formas circulares y óvalos todas las veces que se hace referencia de manera explícita al uso de adjetivos. Tanto en la PR1 como antes vimos en la PR3, la repetición solamente sucede a nivel léxico, y en ambas se observa el análisis de la lengua, más que su uso. Se podrían asociar las actividades que estas docentes proponen a los ejercicios de sustitución tan utilizados en el método audiolingual, aunque en realidad lo que se hace aquí es explicar en español cómo debe ser realizada la actividad. En el método audiolingual el aprendizaje se propone a través de la repetición de enunciados con el fin de mecanizarlos de forma correcta, y esto debe ser realizado en la lengua meta, es decir, hablar en la lengua meta. La traducción también tiene lugar en la clase de las PR 1 y de la PR3, lo cual podría asociarse con el método de traducción gramatical, donde las clases eran dadas en la lengua materna de los estudiantes, y las reglas gramaticales eran aprendidas de manera deductiva, en lo

posible memorizando estructuras modélicas. El foco de atención estaba puesto más en la forma de las oraciones que en el contenido. En este método no se practicaba ni la comprensión auditiva, ni la oralidad; en este sentido, tampoco puedo asociar, totalmente, la metodología que utilizan las PR1 y 3 con el método de traducción gramatical, ya que estas docentes utilizan una gran cantidad de input auditivo a través de los videos.

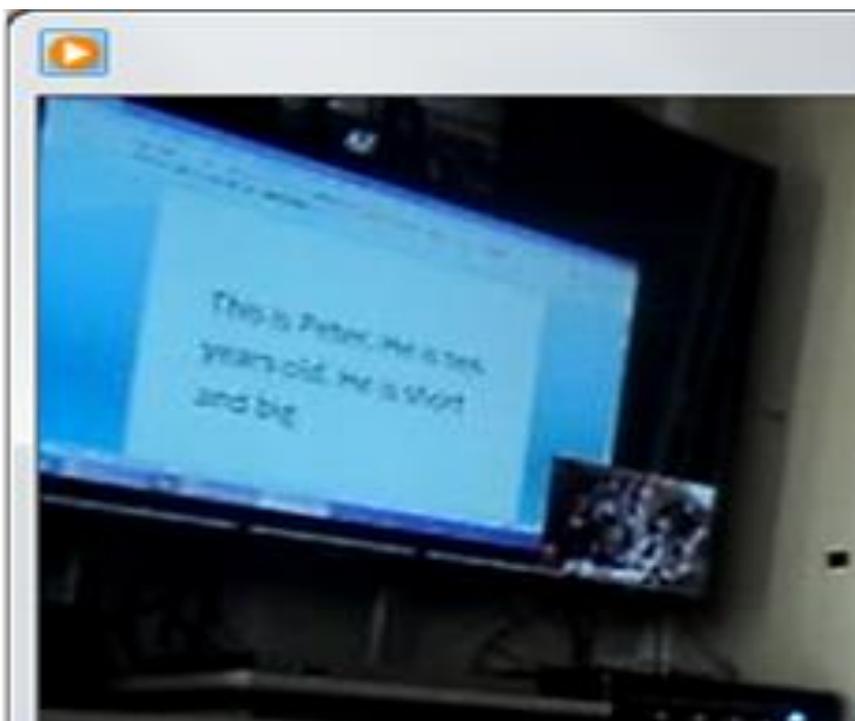


Imagen 3

Ejemplo 10 (Grupo 1 Clase 3)

238. PR: Look what we are going to do now. Miren lo que vamos a hacer ahora, we don't know how to talk about age and how to present our friends, cómo presentar a nuestros amigos. Ustedes tienen for example (escribe en documento en blanco de word ***This is Peter, he is ten years old. He is short and big***⁷), and now we are going to describe him, ahora

⁷ No analizaré la incorrección del ejemplo brindado por la PR, ya que no es lo que me interesa en el análisis de este fragmento, pero cabe destacar y resaltar que, en el caso de "He is short and big", el uso del adjetivo *big* es inapropiado.

aprendimos a describir a mi amigo. So, and then we say for example: he is.

¿Qué puedo decir con un adjetivo?

239. MC: Un adjetivo niños. Paula

240. PR: In English

241. Paula: Short.

(...)

258. PR: Very good. He is short and slim. So, we are going to talk about... (Resalta en el texto donde dice: This is Peter y dice algo que no se entiende)

259. PR: Después de qué hablo?

260. Niño: La edad (Al mismo tiempo la PR resalta en otro color el texto que dice: "He is 10 years old")

261. PR: Yes, the age, and...this is? (Colorea donde se describe a Peter) <pausa larga> the dscription. Right? ¿Cuántos adjetivos usé en la descripción?

(...)

268. PR: Cualquier persona. Ok? Is it clear? Vamos a ... ¿Ven lo que les digo? (Señala la hoja de word) con lo que yo escribí acá, pero no van a usar las mismas palabras. Ok? Ví gente que, eh, que en la lista que, [estem] en la lista ... se acuerdan que unieron, que copiaron, tenían varios adjetivos como para usar. Ok? Entonces, you are going to write it. Aha? Yea?So, let's start.

Finalmente, cuando se realiza el repaso de la clase, y de lo aprendido (ejemplo 11), se vuelve a ver en los turnos 380 y 381 que se habla de "adjetivos".

En el turno 384 un niño entiende que lo que se aprendió fue a unir nombres con “acciones”, las cuales confunde por adjetivos, y otros dos niños (turnos 382 y 388) entendieron que el propósito de la clase era que pudieran aprender a describir personas. La clase termina de manera abrupta, sin un cierre.

Ejemplo 11 (Grupo 1 Clase 3)

378. PR: It is your pet, very good, excellent children. Well done children. Well, in English who can tell me what we did today? Who can tell me what we did today? quién quiere decir lo que vimos de nuevo\ hoy\

379. MC: Paula?

380. Paula: Los adjetivos in English

381. PR: Yes, the adjectives) Ok, very good

382. Niño: A describir a nuestro amigo

383. MC: Franco

384. Franco: El juntamos los nombres con la, con las acciones

385. PR: Excellent, very good

386. PR: ¿Algo más?

387. MC: Facundo

388. Facundo: Describir a nuestros amigos

389. PR: Excellent, very good (...) You have to practice para la próxima clase. Well children, that's all. We finished today. See you next class.

390. Paula: ¿Terminó la clase?

391. PR: See you next class

392. Paula: ¿Hasta la próxima clase?

393. PR: Yes. ¿Cómo me dicen?

394. Niños: Bye, bye, bye

3.2.1.1.3. Grupo 2

En el grupo 2, la PR2 también establece una dinámica de clase como la del grupo 1. En los ejemplos que presentaré también se puede apreciar el enfoque estructural de la lengua al que me referí anteriormente, y una metodología basada en la repetición, y la transmisión de conocimientos, con transiciones abruptas. Con respecto a esto último, por ejemplo, describiré una clase donde la PR2 comienza preguntando si recuerdan qué hicieron la clase anterior, y si recuerdan una canción nueva que aprendieron; en este episodio se genera una confusión porque los niños primero dicen que sí la recuerdan, pero luego resulta que no la habían trabajado, entonces la PR2 decide poner el video con la canción, pero no queda claro cuál es el objetivo. El video es nuevo para los niños, este presenta a una voz en off que repite lo que un elefante puede o no puede hacer (*can y can't do*), estructuras presentadas en la clase previa; intuyo que uno de los objetivos era revisar el vocabulario (acciones como: saltar, correr, etc.), y el otro, repasar *can y can't*. Lo que llama la atención es que luego de escuchar la canción la PR2 les pregunta sobre unas adivinanzas de unas súper mascotas que hicieron la clase anterior, y les dice que van a trabajar describiéndolas, usando la estructura: “it has got”. Hay ausencia de transiciones entre los diferentes momentos de la clase. El tema del día, que es describir físicamente a las súper mascotas no está antecedido por una preparación del tema (*warming up*), se cae de manera abrupta en el mismo.

Por otra parte, para realizar el repaso de la clase anterior, la PR2 apela al recuerdo (turnos 1, 3, 6, 10 y 11): aparecen expresiones como: “se acuerdan”, “Remember?”, “acuérdense que”. Lo que sucede en esa clase es que era la PR2 la

que no recordaba que no habían trabajado ese video en la clase previa, y por lo tanto se genera confusión con los alumnos.

Ejemplo 12 (Grupo 2 Clase 4)

1. PR: Who remembers what we did last class? <pausa> ¿quién se acuerda?

<Pausa larga> (la PR hace gestos para ayudar a los niños)

2. Niña: Eh ¿los super animales?(la PR asiente con la cabeza)

3. PR: Yes, very good, los super pets. <pausa> Excellent. Then do you remember that we also listened to a song, habíamos escuchado una canción. ¿Se acuerdan? ¿Qué canción era?

4. Niño: De hip hop

5. Niño2: La del abecedario.

6. PR: ¿Pero se acuerdan que habíamos visto una canción nueva?

(los niños dicen cosas pero no se entiende)

7. PR: ¿Cuál? ¿Cuál? No te escuché

8. Niños: ¿La del panda?

9. Niña: No, esa no

(la PR hace gesto con la mano queriendo decir más o menos)

10. PR: The koala. Remember? And the octopus

(pausa larga)

11. PR: ¿Se acuerdan o no?

12. Niños: No, no

13. PR: Can an elephant jump? ¿No? ¿No la escuchamos?

(...)

20. PR: Let's listen and sing. ¿Se animan a imitar la canción? ¿A pararse? ¿Y hacer las acciones? ¿Se animan? Como hicimos con el panda, pero lo vamos a hacer con esta canción. Ok. Let's see if you remember. Se acuerdan que decían swim (la PR acompaña con lenguaje corporal todas las acciones) hop, jump, (los niños están de pie realizando las acciones) sleep, clap your hands, clap, and then mmm, which other actions? Hop, fly. Ok very good, and walk, caminar walk. Ok, y run, que lo hacemos en el lugar. Más o menos. Are you ready? One two and three

(la PR pone el video y los niños dicen que no lo habían visto)

21. PR: ¿Cómo?

22. Niños: Que no lo vimos, este no lo vimos

23. PR: ¿Este no lo vieron?

24. Niños: No

25. PR: Bueno, entonces lo que vamos a hacer es, nos vamos a sentar y vamos a escuchar la canción por primera vez, y la segunda vez lo vamos a imitar, ok?

26. Niños: Ok

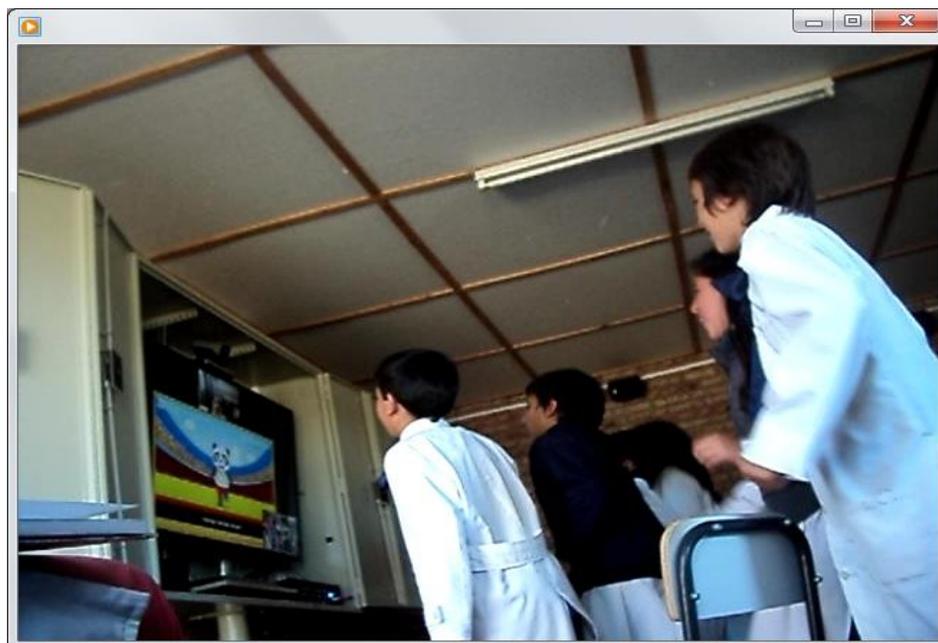


Imagen 4

Más allá de la confusión de la PR2 acerca de la canción con la cual pensaba empezar la clase, se puede ver que igualmente decide pasarla, pero el objetivo es “escuchar” e “imitar” (turno 25), aunque luego pregunta sobre los animales y las acciones que se mencionan en la canción. En el “4to Plan de Clase (Semana 7.3) elaborado por el British Council para Ceibal en Inglés, se sugiere el uso de la canción en cuestión, y de otras (queda a criterio del docente); y en el apartado 7 del plan: “Reconocimiento y producción de gramática y vocabulario”, se sugiere trabajar a través de una actividad de Respuesta Física Total (TPR), por lo cual intuyo que la idea de la PR2 era repasar el vocabulario a través de una respuesta física, a lo que ella llama “imitar”. En actividades donde se utiliza TPR, el docente, básicamente, da órdenes a los alumnos en la lengua meta, para que ellos respondan actuando, es decir, a través de una respuesta física; este es un método muy utilizado en enseñanza de niños, y es una buena manera de trabajar o evaluar la comprensión. En este caso, la utilización del video con la canción se limita a escuchar, imitar e identificar (acciones y animales).

En el ejemplo 13 la PR2 vuelve a apelar al recuerdo (turno 43, 45), esta vez tiene que ver con una actividad (las adivinanzas) en donde se describía a una súper mascota. Luego de desplegar un texto con una descripción: “*It can fly. It has got two small eyes. Two long white ears and a short gray tail. It is white*”, la PR2 realiza preguntas que están enfocadas en el análisis de la estructura y forma de la descripción que se encuentra en la pantalla. En los turnos 52, 56 y 64 la PR2 (que dirigió la atención de los niños al texto que está desplegado en la pantalla), pregunta sobre la ubicación de los adjetivos en el enunciado, y del uso de la estructura *it has got*, que es la que se pretende que los niños utilicen más adelante, cuando tengan que describir a las súper mascotas. Al igual que en los ejemplos presentados anteriormente del grupo 1, en el grupo 2, la misma PR enfoca la atención de los alumnos en los elementos y la estructura del enunciado, dicho de otra forma, se rinde cuenta explícitamente de la estructura del enunciado.

Ejemplo 13 (Grupo 2 Clase 4)

43. PR: Vamos a seguir. Se acuerdan como dijeron que (...) muy bien, que la clase pasada we talked about super pets | Remember?

44. Niños: Si, yes

45. PR: Bueno, y eh leímos unas adivinanzas [mh] y teníamos que ver cuál era el superpet ¿se acuerdan?

46. Niños: si, yes, yes

47. PR: Bueno, yea? y en las adivinanzas, por ejemplo, les voy a mostrar una (la PR1-2 despliega en la pantalla el texto al que me referí unas líneas más arriba)

48. PR: ¿Qué vimos? Qué decía la adivinanza? ¿De qué hablaba?
<pausa larga>

49. PR: Por ejemplo con qué ¿qué me estaba diciendo? ¿Lo qué?

50. Niño: =Cuál era el (???)=

51. Niño2:= Cual era el=

52. PR: Podría ser este super pet (...) It can fly [mh] Y después ¿de qué era lo que hablaban todo el otro párrafo? Miren

53. Niño: De lo que tienen

54. PR: Claro, de lo que tienen, cómo es físicamente, entonces habla de de ojos , ojos, de los ojos, de las orejas, the ears, the tail, de la cola que tiene [mh] ¿Y qué usaba para decir lo que tiene?

55. Niños: It has got

56. PR: IT HAS GOT. [mh] Después, la cantidad. ¿Después qué viene?

57. Niños: =el tamaño=

58. Niño: =el tamaño=

59. PR: El tamaño, se acuerdan que el tamaño habíamos visto small

60. Niño: =short short=

61. Niño: =big=

62. PR: Big

63. Niños: Short, long (algunos alumnos contestan en coro)

64. PR: Long, y después las partes del cuerpo acuérdense que las partes del cuerpo va siempre a lo último. Primero digo la cantidad, el tamaño y la parte del cuerpo, por ejemplo two... long... white... ears..acá le agrego el color también. ¿Si? and a short gray tail. Y a lo último, ¿qué dice? (queda escrito el texto en la pantalla)

65. Niños: White

66. PR: Claro, el color de la mascota en general. It is White <pausa> Muy bien, so, vamos a ver lo que vamos a hacer ahora. Me voy a juntar con el compañero que tengo al lado. ¿Todos tienen un compañero para trabajar?

En el siguiente episodio (ejemplo 14) la PR2 plantea la tarea que tienen que realizar los alumnos: elegir una de las súper mascotas que están desplegadas en la pantalla, decir lo que puede hacer y describirla. Se dan instrucciones claras de cómo debe estar “armada” (turno 80) la descripción. En el discurso de la PR2 encontramos expresiones tales como: “en vez de...vamos a usar”, “primero voy a”, “después voy a”, “en lo último digo”; todas ellas son parte de las instrucciones, y dan cuenta de una concepción estructuralista de la lengua, ya que en su discurso está clara la idea de darle un ordenamiento a los elementos lingüísticos según la regla que determine sus relaciones. Asimismo, también se habla de sustituir elementos (turno 77), algo que ya había aparecido en los ejemplos del Grupo 1 (Ejemplo 10, turno 268)

Ejemplo 14 (Grupo 2 Clase 4)

72. PR: Bueno, estos son los súper pet (despliega en la pantalla la imagen con los súper pet) Yo con mi grupo voy a elegir a uno en secreto. Por supuesto que a los demás no les voy a decir quiénes son, solamente les voy a decir (solapamiento, no se entiende lo que dice)

73. MC: Dejen de hablar! Chh

74. PR: Y voy a escribir una adivinanza ¿Qué voy a poner en esta adivinanza? Voy a escribir lo que puede hacer esa mascota <pausa> o lo que no puede hacer. Esto es lo que a ustedes les parezca, está bien, que nosotros creemos ¿Se acuerdan cómo se decía que no podían?

75. Niño: I can't

76. Niño: I can't (hay varios solapamientos)

77. PR: Claro pero en vez de "I" vamos a usar "IT", porque hablamos de la mascota. Entonces, en el primero voy a decir lo que puede y lo que no puede hacer, y después lo voy a describir ¿Se acuerdan como dijimos que tienen? que, que dijimos recién

(Se escucha una voz de un alumno diciendo "it has got", pero no se identifica quién)

78. PR: It has got ¿Si? La voy a describir, y en lo último digo el color ¿Está bien? Pero nunca voy a decir el nombre, porque después, cuando terminan, las vamos a leer. ¿Si? La vamos a leer y los compañeros van a tener que adivinar qué súper mascota es ¿Está bien? ¿Se entendió lo que hay que hacer?

79. En coro solapándose: Sí, yes

80. PR: Bueno, yo les pongo ahora la foto de las súper mascotas. ¿Si? Y lo arman. Todos tienen que escribir <...> Are you ready?

El último ejemplo que presentaré del grupo 2 lo dividí en dos partes: A y B, ya que me centraré primero en la parte A, que está relacionada con lo que se les pide de tarea domiciliaria, lo cual sucede luego de que los alumnos hicieron sus "adivanzas", es decir, las descripciones de los súper *pets* (ver Anexo). Luego, la parte B es el cierre de la clase, y me pareció que debía incluirlo pues el episodio responde a la falta de conexión entre lo dado en esa clase y lo que se les pide a los niños que hagan de deberes.

En el turno 123 (ejemplo 15) la PR2 cierra la actividad anterior con una evaluación positiva, e inmediatamente dirige la atención de los alumnos a la tarea domiciliaria que tendrán que realizar, la cual no tiene conexión con lo que se trabajó en la clase, sino que está conectada con algo que vieron la clase anterior.

Pienso que lo lógico en una secuencia didáctica sería que se les mandara, como tarea domiciliaria, practicar sobre lo dado en esa clase, sin embargo se les pide describir dónde duermen sus mascotas. Nuevamente se apela al recuerdo de los alumnos (turno 123 y 127), luego se les da un modelo escrito en la pantalla que tienen que copiar y utilizar para escribir la descripción (turno 129). La tarea domiciliaria está descontextualizada, y lo lógico hubiese sido que la PR1-2 mandara esa tarea domiciliaria la clase anterior, cuando eso se trabajó. La clase concluye con una cantidad de preguntas que los alumnos hacen a la PR2 acerca del vocabulario que ellos sienten que van a necesitar para realizar la tarea domiciliaria, y que no poseen (parte B).

Ejemplo 15 A (Grupo 2 Clase 4)

123. PR: Ok, very good, excellent. Bueno, miren, vieron que la clase que viene es feriado, pero, van a tener que hacer algo para la próxima, van a tener mucho tiempo (...)

¿Se acuerdan que la clase pasada estuvimos viendo la casa de los animales?

124. Niños en coro: Yes!

125. PR: ¿De qué estaban hechas?

126. Niños: Si!<Pausa larga>

127. PR: Y se acuerdan que yo les mostré my pet, the house, my pet house, and de qué estaba hecha la casa de mi mascota, ¿se acuerdan?

128. Niños: Wood, Wood.

129. PR: Bueno, ¿qué van a hacer ustedes? Van a hacer algo muy parecido, van a decir dónde duerme su mascota, la de ustedes, y de qué está hecha su casa. El que no puede sacarle una foto, a, a la casa de su mascota, lo que pueden hacer es dibujarla. El que no tiene la puede inventar, una mascota que le gustaría tener. Entonces, si quieren pueden copiar esto como

modelo (despliega un texto que describe dónde duerme una mascota), así lo tienen, anótenlo en un costadito del cuadernito, así lo tienen como modelo. My dog lives in a kennel, it is made of, está hecha de, obviamente esto habla de la casa de mi mascota, it is made of what? <pausa larga> Ustedes van a poner is made of glass, it's made of straw, it's made of stick.

La referencia al “modelo” a seguir o copiar, referido en el turno 129, es importante para nuestro análisis, ya que la estructura lingüística sobre la cual basarse para hacer la tarea domiciliaria es: “My dog lives in....., it is made of...”, y recordemos que en el turno 129 la PR les dice a los alumnos que tienen que describir donde “duermen” sus mascotas, y no donde viven (“lives”). Cabe aclarar que en la clase anterior habían visto los materiales con lo que estaban hechas las “casas” de las mascotas (incluyo la transcripción de esa clase en los Anexos), y el vocabulario presentado en esa clase para describir las “casas” era el siguiente: *wood, glass, straw, plastic, metal, brick, cardboard, clay, paper, stick*; mientras que las “casas” (como lo llama la PR) eran: *kennel, tank, bowl, box, basket, cage*. La PR solamente menciona, rápidamente, los materiales, pero no lo hace con las “casas”, lo cual da lugar a lo que sucede en el ejemplo 15B, donde, a mi entender, la PR pierde el control de la clase ante la variedad de situaciones y preguntas que los niños presentan.

Ejemplo 15 B

130. MC: Anoten esto, para poder hacer los deberes. Mile, anótalo primero

131. Mile: Ya lo anoté, quiero hacerle una pregunta

132. PR: Sí Mile

133. Mile ¿Cómo se dice sillón en inglés?

134. PR: Ok, mirá
135. Mile: ¿Cómo?
136. MC: Lo va a escribir, ¡esperá! (La PR escribe *sofa* en la pantalla)
137. Niño: ¿Cómo se dice churrasquera?
138. PR: Cómo se dice ¿qué?
139. Niño: Churrasquera
140. Niños en coro: Churrasquera
141. Niño: Dónde se hace el asado
142. PR: Ah! ¿Quién duerme ahí?
143. Niño: No, abajo de la churrasquera
144. PR: ¿Te vas a comer a tu mascota? (en tono de broma)
145. Niño: No, abajo
146. PR: Ah, la parrilla, debajo de la parrilla

(Los niños hablan y dan explicaciones, se solapan y no se entiende lo que dicen

147. PR: ¿Abajo del horno o de la parrilla?
148. Niña: De la parrilla
149. PR: Eh, esperen eh?
150. Niño: Buscalo en el traductor de Google, parrillero buscá
151. PR: Esperen, ya les digo
152. Niño: Buscá en el traductor de Google

153. MC: Bueno, ta, esperen un poquito
154. PR: Porque lo tengo en la punta de la lengua, pero no me acuerdo
- (los niños conversan mientras tanto)
155. PR: Ah sí, the grill. (Escribe en la pantalla “Under the grill”, y explica). Under es debajo
156. MC: =Escuchen, miren lo que está diciendo chiquilines=
157. Niño: Grill!
158. Niño: /under/ es debajo
159. Niña: The es de la
160. PR: Emm, (Escribe *clothe* en la pantalla, aunque en realidad debería haber escrito *cloth*, que significa tela).
161. Niña: ¿Clothe es parrilla?
162. PR: Esto es de tela
163. MC: ¿Ustedes anotaron el ejemplo?
164. Niño: ¿Cómo se dice ladrillo que no me acuerdo?
165. PR: Brick
166. Niño: ¿Patio?
167. PR: Pueden decir garden En realidad existe la palabra *patio* en inglés
168. Niño: Ah, entonces yo le digo patio.
169. PR: Bueno, ¿se entendió lo que hay que hacer?
170. Niña: ¿Una mascota sola?

171. PR: Just one
172. Niña: Yo tengo tres
173. PR: Si quieren hacer de alguna otra mascota, lo pueden hacer
174. Niña: ¿Me podés decir en español que es lo que dice?
175. PR: ¿Lo qué? ¿Esto? (despliega en la pantalla el texto que los niños ya copiaron, que describe dónde duerme una mascota)
176. Niña: Sí, pero en español
177. PR: Ok. Mi perro duerme en la cucha, duerme en la cucha, ¿sí? Está hecha de madera. Sí, ¿quién levantó la mano allá en el medio?
178. Niña: Eh, ¿cómo se dice patio en inglés?
179. Niños: ¡Patio!
180. PR: No. Podés decir patio, como en castellano, se dice así.
181. Niña: ¿Y cama?
182. MC: A bueno, ta chiquilines.
183. PR: Ok, bed
184. MC: Agustín, Agustín, tranquilízate. Te estoy mirando.
185. PR: Ok <pausa larga> well, I will be seeing you on Wednesday. Nos volvemos a ver el miércoles, pero no de la semana que viene, sino de la otra. ¿Sí? Ok. Bye, Bye.
186. Niños: Bye

En la imagen siguiente se ve en la pantalla lo que describimos más arriba: “sofa, under the grill, clothe, sheet”.



Imagen 5

En el ejemplo 15B se puede ver cómo los niños comienzan a hacer preguntas sobre cómo decir determinados lugares: “sofá”, “churrasquera” (turno 137), “patio” (turno166), “cama”; palabras que, para los alumnos, resultan fundamentales para poder realizar la tarea domiciliaria, pues es donde duermen sus mascotas. En el caso de “churrasquera”, la PR no recuerda como decirlo, y un alumno le sugiere que lo busque en Google (el alumno intenta resolver el problema de la PR y le sugiere una estrategia). Luego, otro alumno le pregunta cómo se dice “patio”, y sucede algo similar, pues la PR duda y le dice que se puede decir igual que en español, aunque lo pronuncia en inglés. También les dice que pueden decir “garden”, pero nunca les da la palabra “backyard” que hubiese sido la más correcta, y que se la podría haber asociado a los famosos dibujos animados “Backyardigans”, seguramente conocidos por los alumnos, alentando la asociación de ideas o conceptos.

Quisiera destacar también, que los alumnos recurren a la traducción, no solamente cuando la solicitan explícitamente en el turno 174 y 176, sino cuando ellos mismos deducen qué quiere decir “*under the grill*”, en los turnos 158 y 159, lo cual da cuenta de cuán integrada tienen a la traducción como estrategia. Este episodio sucede porque el pedido de realizar tal tarea domiciliaria no está enmarcada en ningún contexto, ni se repasaron los diferentes lugares donde duermen los distintos tipos de mascotas; y por lo tanto, para los niños no es para nada significativo, entonces, ellos comienzan a hacerlo significativo (para sí mismos) pensando en dónde duermen sus propias mascotas, y es en ese momento que surgen todas las dudas.

En el turno 160 la PR escribe en el pizarrón la palabra “*clothe*” (aunque en realidad se refiere a la palabra: *cloth*, es decir, tela), contestándole a la niña que preguntó cómo se decía sillón, pues el sillón está hecho de tela; luego escribe la palabra *sheet*, en respuesta al niño que preguntó cómo se decía cama. En el caso de que la primera niña termine, efectivamente, escribiendo: “*My dog lives in a sofá, it is made of clothe*”, la tarea domiciliaria va a estar realizada correctamente, pero no se va a haber utilizado ninguna de las palabras trabajadas en la clase anterior (sin mencionar la inadecuación del enunciado). Algo similar sucedería con la oración del niño cuya mascota duerme en el patio, pues tendría que poner de qué está hecho, y podría suceder que en el mismo hubiese pasto, baldosas, pedregullo, etc; o el niño cuya mascota duerme en la cama, que tendría que poner el material de que está hecha la cama, o el material de las sábanas o acolchado sobre el cual (seguramente) duerme su mascota.

El problema, entiendo, se origina en la planificación y en la falta de conexión y coherencia entre los diferentes momentos de la misma. Por lo general, en toda planificación de clase se incluye un apartado para posibles problemas o emergentes, y, consecuentemente, también se piensa en las posibles soluciones; claramente, ninguna de las dos estaban incluidas en este plan de clase.

Por último, también cabe mencionar los pares adyacentes que van del turno 170 al 173. En el turno 170 una niña pregunta si tienen que describir solo una mascota, a lo cual en el turno 171, la PR contesta confirmando que es “just one”. Luego, en el siguiente turno, el 172, la niña plantea su situación particular: tiene tres mascotas, a lo cual la PR contesta diciendo que si quieren pueden hacer más de una mascota, contradiciendo lo que le contestó anteriormente, flexibilizando las pautas para la realización de la tarea domiciliaria. Finalmente, en el turno 185, la PR termina la clase de manera abrupta, dejando a la misma sin el cierre que toda clase debería tener.

3.2.1.1.4. Grupo 5

El grupo 5 de la escuela C también se caracteriza por tener una dinámica que parte de la presentación de diferentes videos en la clase, y de la repetición de los elementos lingüísticos que en ellos aparecen. La interacción se da principalmente en español, la PR5 utiliza la lengua materna de los niños para hacer preguntas, para dar instrucciones o para hacer comentarios respecto a lo que están trabajando en ese momento; el idioma inglés aparece en los videos y cuando se repite el vocabulario o lo que haya aparecido en los mismos.

Algo que llama la atención de la PR5 (que es argentina), es, en varias ocasiones, la falta de conocimiento o de información acerca del contexto y de la realidad de los alumnos, consecuentemente, muchas veces se generen confusiones, y el material que utiliza en la clase no siempre resulta ser el más adecuado, lo cual deriva en que tenga que reestructurar la lección en la marcha; esto da cuenta de una planificación que no parte de las necesidades de los alumnos, pues lo que parece ser central es el cumplimiento del plan de clase y la utilización de los materiales audiovisuales. Las transiciones entre los diferentes momentos de la clase, al igual que en el grupo 3, también son abruptos, y varias veces no se conecta una actividad con la siguiente.

En relación a la MC5 es una docente que prácticamente no participa en la clase, y, en alguna ocasión se ha retirado de la misma (por motivos personales), dejando a los niños a cargo de la secretaria de la escuela. En esta clase, se da mucho la autoselección, y consecuentemente el solapamiento en las intervenciones de los alumnos. Los niños regulan su participación, así como también su comportamiento. En general, se trata de alumnos que siempre quieren participar, y cuando lo hacen es a través de alguna canción que tienen que cantar (a partir de un video), repitiendo el vocabulario o estructuras lingüísticas nuevas.

En el ejemplo 16 presentaré el inicio de clase, en el que se menciona que es la última clase del año, es decir, la clase de cierre del curso. Se puede apreciar que toda la interacción inicial sucede en español, las únicas palabras que aparecen en inglés son: *The last class, yes, no, ok, so so, all right y good*. La PR5 les anuncia el tema del día en español: “los lugares de la escuela” (turno 3), y la pregunta disparadora (turno 5) para explorar el conocimiento previo de los alumnos también es en español, no repite la pregunta en inglés en ningún momento. Asimismo, se puede apreciar en el turno 6 que la MC5 le avisa a la PR5 que ese no era el tema que tenían que trabajar ese día, y le narra la secuencia de cómo se dieron las clases anteriores, donde hubo una suplente de clase, y le informa cuál tema estaban trabajando (turno 6). Luego dialogan acerca del número de clase en que estaban, y la MC5 y un niño le aclaran la confusión a la PR5 (turnos del 14 al 20, ver los recuadros). Más adelante se presentan ejemplos tomados de la misma clase, en donde la PR5 ignora cuál es la organización de las diferentes áreas disciplinares en la escuela, y necesita que los niños le aclaren para poder presentar la actividad que estaba prevista en la planificación.

En el turno 24 (ejemplo 16) la PR5 dice que “necesita saber” si los niños “recuerdan” los meses del año para poder presentar el tema del día: “el calendario escolar”. Hace un repaso de los meses a través de un video, e inmediatamente después pasa otro video con las estaciones del año. Destaco esto porque cuando comienza a trabajar con el calendario escolar (las actividades semanales de los alumnos), la PR5 no utiliza ni los meses del año, ni las estaciones, lo cual es

lógico, porque para armar un calendario escolar se necesita saber los días de la semana, las asignaturas o actividades y la hora. Esta última es repasada a través de una canción presentada en un video en donde los niños tienen que contar del 1 al 20 y del 20 al 1, la cual es presentada de forma abrupta, sin transición ninguna. Esto último se puede apreciar en el turno 46 del ejemplo 17, donde se salta de los meses al conteo de los números mencionados. Cabe mencionar que cuando la PR5 presenta un modelo de un calendario escolar, aparece “*thirty*”, “*half past*”, “*o'clock*”, que no fueron repasados, ya que, en realidad, el repaso fue de los números, y no de la hora.



Imagen 6

Lo mencionado anteriormente da cuenta de un desajuste en la planificación, pues una actividad no se apoya en la previa, ni es, siempre, sobre la cual se apoyará la siguiente, como ya se vio en varios ejemplos de otros grupos. Esto que mencionamos acerca de la planificación es fundamental para que el aprendizaje sea significativo, recordemos que Bruner (1972) decía que una actividad debería tener una estructura significativa para poder estimular una capacidad más allá de la que el individuo posee; lo cual no puede lograrse si no es a través de una planificación espiralada, donde el aprendizaje sea visto como un proceso activo, de asociación y construcción de significado.

La planificación que Ceibal en Inglés les da a todos los profesores remotos es la misma, y depende de cada docente adaptar esa planificación a cada realidad áulica (la cual, todos los docentes sabemos, es única), de manera que lo que se presenta al niño resulte significativo.

Ejemplo 16 (Grupo 5 Clase 2)

1. PR: Bueno chicos, hoy es nuestra última clase del año
2. Niños solapándose: Yes, ahhhh, ahhh
3. PR: The last class. Hoy vamos a hacer la clase en la cual describimos los lugares de la escuela
4. Niños: Yes yes, yes
5. PR: Yes? Ok, ¿Hay algo que ustedes ya sepan decir de lugares de la escuela?
6. MC: En el calendario escolar estábamos Ana, ¿te acuerdas que la clase pasada vino la suplente?
7. PR: La clase pasada...
8. Niños y MC en coro: vino la suplente
9. PR: Eh, la clase pasada era que tenían un torneo de gimnasia
10. Niño: ¿Con quién?
11. PR: La anterior, ¿o no?
12. Niños: Sí, sí
13. MC: Sí
14. PR: La clase pasada hubo un torneo de gimnasia, era la clase veinti <pausa>
15. MC: Sí, sí
16. PR: No, la veinticinco es los lugares de la escuela
17. MC: En la veintisiete estábamos, el calendario escolar
18. PR: Ah, pará, perdóname, me equivoqué entonces
19. Niño: Veintisiete

20. PR: A ver, déjame pensar, la veintisiete, el calendario escolar ya lo habían visto.

21. MC: Sí

22. PR: Con ella

23. MC: Sí, claro, después estuvo Fer

24. PR: Bien ok, all right, good. Para esto yo necesito saber si ustedes se acuerdan de los meses del año

25. Niños: Sí, yes, yes

26. PR: Sí? Yes? So so?

27. PR: Yes, so so. Yes or so so?

28. Niños: So so

29. PR: So so, ok, all right. ¿Las estaciones del año?

30. Niños solapándose: Yes, so so

31. PR: ¿Las estaciones del año so so?

32. Niños: So so, sí yes0

33. PR: Ok, all right. Ok children vamos a revisar cómo se dicen, here we go

(La PR pone un video donde se repiten los meses, luego los niños los tienen que repetir)

34. PR: Vamos a decirlos todos (Niños dicen en coro los meses del año)

El ejemplo anterior ilustra cómo lo que podría ser el repaso de la clase anterior para generar la base sobre la cual construir la clase del día, resulta ser una actividad en donde a los niños se les presentan dos videos con un contenido que no van a necesitar a lo largo de la clase. Al igual que en la dinámica de clase de la PR1-2 y la PR3, los videos son utilizados para presentar vocabulario, que luego los alumnos repiten.

En el ejemplo siguiente (17) presento un episodio donde se puede apreciar que la PR5 recurre a los niños para informarse sobre lo que vieron en clases anteriores. No recuerda si les enseñó “Autumn” o “Fall”; y, como el video que eligió para repasar las estaciones contiene la palabra “Fall” (que es justo la forma

que no habían aprendido), aprovecha para introducirla, simplemente diciéndoles que es otra forma de decir otoño (turno 43). En relación a esta situación de confusión sobre el tema del día, debo decir que ignoro cómo se lleva registro de las clases dictadas.

Ejemplo 17 (Grupo 5 Clase 2)

41. PR: Summer, y aparece Autumn. ¿Ustedes aprendieron Fall o aprendieron Autumn?

42. Niños: Autumn

43. PR: Autumn, esto es otra forma de decirlo (sigue el video). Ok, entonces, repasamos las estaciones del año ¿que eran? Winter

(...)

47. PR: Spring and Fall o Autumn. Ok, all right. Si yo les pregunto si pueden contar del uno al veinte me van a decir que sí, y ¿del veinte al uno? ¿de atrás para adelante?

48. Niños solapándose: Yes, no, yes, no

49. PR: Ok, let's do it

A lo dicho anteriormente, puedo agregar el pasaje abrupto (turno 47) al que me referí unos párrafos más arriba. Pienso que de las intervenciones de la PR5 surge el desconocimiento de la realidad de sus alumnos, cuando, para presentar vocabulario de las materias o asignaturas (que luego necesitarán para armar el calendario escolar), presenta un video (de los sugeridos por Ceibal en Inglés) con asignaturas que en nuestro país se pueden encontrar en nivel de Secundaria o, incluso, en nivel terciario, vocabulario que luego los niños no necesitarán, y que la PR5 descartará. Las asignaturas que aparecen en los dos

videos diferentes que presenta son: *History, Geography, Politics, Economy, Biology, Chemistry, Physics, Math, Economy, Art, Computer Science o I.C.T, Mechanics, P. E., Religion, Physics, Writing, Reading, German, Music, Natural Science, English*, (ver ejemplo 19).

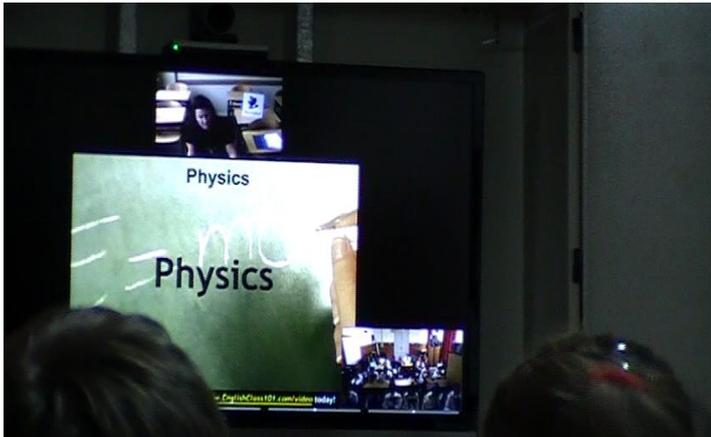


Imagen 7



Imagen 8

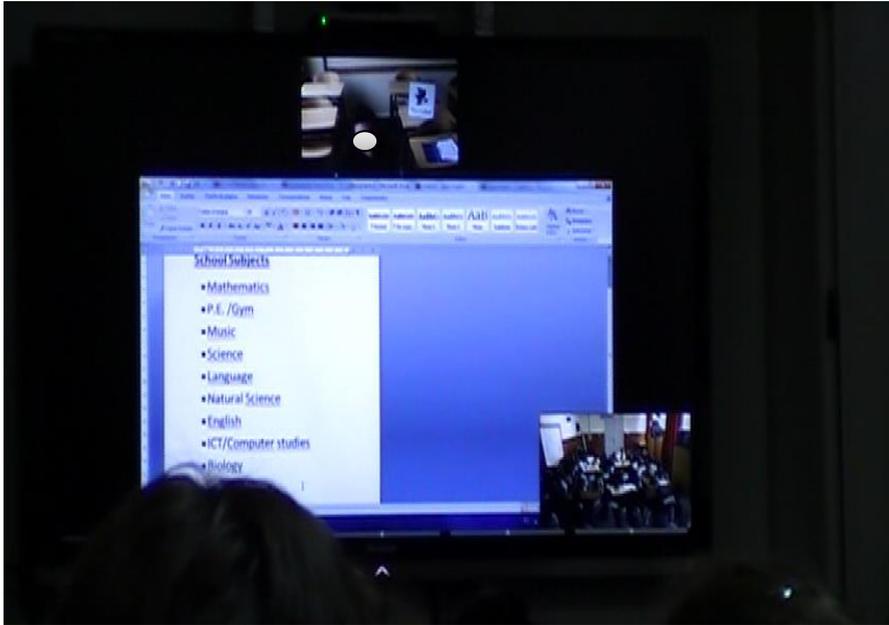


Imagen 9

En el turno 148 se recuadra cuando la PR5 dice: “también había materias de secundaria”, lo cual quiere decir que el material elegido para la clase quizá no era el más apropiado, pues ella misma descarta (más avanzada la clase, turno 148) las asignaturas que no van a necesitar para armar el calendario escolar: “Solamente vamos a anotar las materias que ustedes tienen”; o en el turno 193 del ejemplo 19 cuando dice: “Bueno, si no lo tienen, no lo copien, no importa”.

En el siguiente ejemplo (18), en el turno 54, se presenta cuando la PR5 reformula lo que ese día tienen que “aprender” (recordemos que en el turno 3, ejemplo 16, anunciaba que iban a aprender las partes de la escuela), lo cual harán nuevamente a través de un video. El discurso de la PR5 es un tanto contradictorio en la presente intervención, ya que para aprender “las materias en inglés” van a ver un video, pero lo único que tienen que hacer los niños es escuchar: “*you have to listen*”; para luego ser testeados: “*I will test you*”, “va a ser como un examen pero oral” (turno 54, ejemplo 18). Por lo tanto el objetivo de la actividad no es enseñar o aprender, sino evaluar, medir cuánto recuerdan los alumnos de lo visto en el video. Quizá la PR5 lo utilizó como estrategia persuasiva, para que los

alumnos prestaran atención, aunque en realidad, por el modo en que está formulado (imperativo), tiene más de coerción que de persuasión. Siguiendo esta misma línea discursiva, en el turno 121 (ejemplo 19), la PR5 anuncia el segundo video que van a ver (donde pasan imágenes de diferentes disciplinas y sus nombres), en donde el foco de la actividad parece ser la evaluación, o practicar para el examen, pues presenta al video como el “ejercicio que tienen (los alumnos) en la parte del examen”, aunque en el siguiente turno (122) les dice que están “practicando la pronunciación” (se puede apreciar que todo el episodio sucede en español, lo único que se dice en inglés son las materias, en el video). Asimismo, se puede ver el corte abrupto y la falta de transición para introducir el video.

Ejemplo 18 (Grupo 5 Clase 2)

54. PR: OK. Hoy tenemos que aprender las materias en inglés, entonces yo les voy a mostrar un video, first of all you have to listen and then I will test you. Va a ser como un examen pero oral.

El ejemplo 19 contiene distintas instancias donde se puede apreciar el desconocimiento de la PR5 acerca de cómo funciona el sistema escolar uruguayo, y que los niños no tienen “materias” (tal como lo plantea), en determinados días de la semana, sino que trabajan por áreas con la misma maestra, de acuerdo a cómo la docente lo planifique. En ese ejemplo, al igual que en el ejemplo 17, la PR5 recurre nuevamente a los niños para sortear las dudas respecto a las “materias” que tienen. Así, en los turnos 64, 116, 148, 163, 165, 171, 175, 176, 177 queda claro que no sabe cómo es el calendario escolar de sus alumnos, ni si se trabaja en áreas o materias. Los alumnos asumen el rol de poseedores del conocimiento ante la ausencia de la MC5, a no ser en el turno 166 que la secretaria aclara que Historia está dentro de Ciencias Sociales.

La realidad escolar de los alumnos no es tomada en cuenta en la planificación, lo cual deja ver que el elemento central en el proceso educativo no es el niño, sino el plan de clase, en sí mismo, y la lengua. El desconocimiento al que me refería en el párrafo anterior afecta directamente el desarrollo de la clase, ya que (como se verá más adelante) cuando se pasa a la etapa donde los niños tienen que producir oraciones diciendo las “materias” que tienen, surge que solamente tienen gimnasia, inglés y música, lo cual les impide armar un calendario escolar, tal como se pretendía (ejemplo 20).

Ejemplo 19 (Grupo 5 Clase 2)

64. PR: Art, art. Esta es una materia que me parece ustedes no tienen, acá la tenemos en las escuelas públicas (La PR es de Argentina). Religión, no tienen religion, no tienen religion ¿no? ¿religion? (lo pronuncia en inglés todas las veces)

65. Niños. No, no

(...)

116. PR: ¿Ustedes tienen clases de computación en la escuela?

117. Niños: No, no

118. Niño: Teníamos antes, tenemos computadora pero no tenemos clase

119. PR: Ok, porque ya deben saber usar la computadora

120. Niños: Yes

121. PR: Ok, vamos con el ejercicio que tienen en la parte del examen.

Let's see (La PR5 pasa el video)

122. PR: Estamos practicando la pronunciación

123. PR: Ahora lo paso de nuevo a ver si se las acuerdan

(...)

148. PR: Solamente vamos a anotar las materias que ustedes tienen en la

escuela, no todas esas, porque esas, también habían materias de la

secundaria. ¿Sí? Ok? Only the subjects that you have, solo lo que ustedes

tengan. Díganme la primer materia que tienen

(...)

162. Niño: History

163. PR: ¿Historia tienen?

164. Niños: No, no

165. PR: ¿History no?

166. Secretaria: Está dentro de Ciencias Sociales

167. Niño: CIENCIAS NATURALES

168. Niño2: Inglés contigo

169. Niño3: English

170. PR: Natural Science, English

171. PR: No tienen artística ¿no? ¿Arte?

172. Niños: No

173. Niño: Biología, biología

174. Niño2: Computación

175. PR: Biology

176. Niña: No tenemos biología
177. Niño: Tenemos Ciencias Naturales
178. Niña: Ah sí, tenemos Ciencias naturales

(Mientras tanto la PR escribe en la hoja de word: ICT/ Computer Science)

179. Niño: Matemática
180. Secretaria: Está arriba (refiriéndose a la palabra “Math” en la hoja de word en la pantalla)
181. PR: Esa aparece acá arriba (También escribió en la hoja de word: Biology)
182. Niño: Ciencias Naturales <pausa>
183. Niño: ¡Geografía!
184. PR: ¿Pero eso tienen como una materia?
185. Secretaria: Ciencias Sociales tienen, que la incluye, no la tienen como materia.
186. PR: Ah bueno, vamos a ponerlo entonces (lo agrega a la hoja de word) Social Science
187. Niño: Y educación física
188. PR: Educación física es esta que está acá /pɪ ɪ / también se le puede llamar Gym, gimnasia, Gym or P. E. <pausa> (Los niños Copian en sus cuadernos)
189. PR: Ready?
190. Niños: No. (Los niños siguen haciendo comentarios sobre lo que tienen y lo que no)

191. PR: Ok
192. Niño: Computación no tenemos
193. PR: Bueno, si no tienen no lo copien, no importa
194. Niños solapándose: Sí, tenemos sí
195. PR: Ok.

El siguiente ejemplo (20), se puede dividir en dos partes: la primera, que va desde el turno 221 hasta el 227, donde (luego de hacer una actividad donde la PR5 presenta un calendario y les dice a los niños un día y una hora, para que luego ellos adivinen qué materia corresponde a tal día y hora), les dice que van a escuchar un rap con los días de la semana (turno 223). Nuevamente hay un corte abrupto entre una actividad y otra; y por otra parte, no se entiende por qué pasa el video de los días de la semana para que los niños canten y practiquen, luego de haber realizado la actividad del calendario, lo lógico, desde el punto de vista didáctico, hubiese sido hacerlo antes. La segunda parte del episodio, que va desde el turno 228 al final, se centra en el momento final de la clase, cuando los alumnos tienen que producir el calendario. Se puede ver que la PR5 les pregunta qué “materia” tienen cada día, ignorando lo que ya le explicaron los niños y la secretaria. Nuevamente, los niños (turnos 229, 230, 232, 233) y la secretaria (turnos 234, 236, 238, 240 y 242) tienen que explicarle a la PR5 cómo es que trabajan durante la semana los alumnos de esa clase (y los de todas las escuelas del país). En el turno 245, la PR5 modifica la actividad, ya que es imposible armar un calendario escolar con tres asignaturas, y les pregunta a los niños qué días tienen inglés, música y educación física, para luego escribir (en un documento de word) oraciones diciendo qué días tienen cada actividad. Es decir, si el objetivo de la clase era aprender las materias y hacer un calendario escolar, queda claro que el calendario no pudo ser elaborado, y que las materias que realmente eran significativas para los niños fueron solamente tres de las veintidós que

aparecieron en los dos videos. Asimismo, cabe destacar que la PR5 utiliza español para preguntarle a los alumnos qué día tienen dos de las tres materias: inglés y gimnasia (turnos: 245 y 250), y solamente en el turno 252 pregunta en inglés. Las respuestas de los alumnos son siempre en español: “martes”, “jueves” y “viernes” (turnos: 246, 247, 249, 251 y 253), con respecto a esto último, la PR5 refuerza la utilización del español al repetir las respuestas de los niños, pero con tono de pregunta, en los turnos 248 (“¿Martes?”) y 254 (“¿Viernes?”).

Finalmente, en el turno 256, la PR5 escribe las tres oraciones que contienen la estructura: “On (día de la semana) we have (materia)”, y les pide a los alumnos que las copien, lo cual quiere decir que los alumnos no produjeron nada, solamente dejaron registro en el cuaderno de las tres oraciones mencionadas y de las tres materias que tienen. Es la misma PR la que les dice que no es necesario que copien las demás materias, lo cual cuestiona el uso de los dos videos que contenían veintidós materias, de las cuales diecinueve quedan sin registro escrito en el cuaderno de los alumnos, ni eran necesarias para la actividad.

Ejemplo 20 (Grupo 5 Clase 2)

221. PR: Music, ok. Thursday, one o'clock. Thursday one o'clock

222. Niños solapándose: Art, art, art

223. PR: Yes all right very good. Vamos a hacer un rap de los días de la semana ¿ Ok? vamos a rapear. (PR Despliega video de un rap con los días de la semana)

224. PR: Van a decir que digamos el, el que rapea va a decir una cosa y nosotros tenemos que repetir. Y después en una parte vamos a bloquear el audio. OK?

(La PR pone el video, la parte que tienen que repetir los niños son los días de la semana)

225. PR: Ok, all right, very good

226. Niño: ¿De Nuevo?

227. PR: Una vez más, vamos con la última vez y ustedes me ayudan a cantarla. Come on, acuérdense que la parte que tenemos que decir todos es seven days in a week, seven da:ys in a wee:k (lo canta) seven days in a wee:k, después vamos a los días

228. PR: Ok, now, let's see. Lo que tenemos que hacer ahora es pensar qué materia tienen los lunes, los Mondays

229. Niño: Nada nada

230. Niña: Nada

231. PR: ¿Cómo nada?

232. Niña: No tenemos

233. Niña 2: Está todo entreverado

234. Secretaria: Em, em, yo soy Mary la secretaria que me quedé un ratito con ellos porque la maestra salió

235. PR: Sí

236. Secretaria: Ellos en realidad trabajan con una sola maestra todos los días

237. PR: Sí

238. Secretaria: Entonces no tienen como una materia específica día por día, trabajan, depende de lo que la maestra

239. PR: ¿Solo gimnasia e inglés tienen días específicos? =

240. Secretaria: Solo gimnasia e inglés, sí

241. PR: Ok

242. Secretaria: Y música que tienen los viernes

243. PR: ¿Música?

244. Secretaria: Sí

245. PR: Bueno, entonces vamos a hacer así, vamos a empezar con inglés. ¿Qué días tenemos inglés?

246. Niños: Martes y jueves

247. Niños: =Martes martes=

248. PR: ¿Martes?

249. Niños: Sí martes (La PR despliega hoja de word y escribe lo que dice)

250. PR: On Tuesdays we have English. Está bien. So, los martes tienen inglés. Acuérdense que los días de la semana en inglés van con mayúscula, ¿sí? siempre van con mayúscula. On Tuesdays we have English. Esta va a ser nuestra primera oración, los martes tenemos inglés, ¿Qué día tienen gimnasia?

251. Niños solapándose: Martes y jueves

252. PR: So, on Tuesdays and Thursdays we have P.E. Tuesdays and Thursdays we have P. E. And, when do you have music? Music

253. Niños: ¡Los Viernes!

254. PR: ¿Viernes?

255. Niños: Sí

256. PR: On Fridays we have music. Vamos a dejar estas tres oraciones copiadas en el cuaderno que son las tres materias que sí o sí tienen en días especiales, las otras no es necesario que las copiemos, pero estas tres sí.

<pausa larga> (los niños copian en el cuaderno)

257. PR: You tell me you are ready when you finish, hay algo que no anotaron que yo les quiero decir cómo se dice, algo tan importante como el recreo (Escribe BREAK en la hoja de word).

258. PR: En inglés break es recreo, así que vamos a dejarlo anotado. It's very important ok? Break.

259. Niño. El recreo es todos los días

260. PR: Todos los días. Finish? Who is ready? Ok

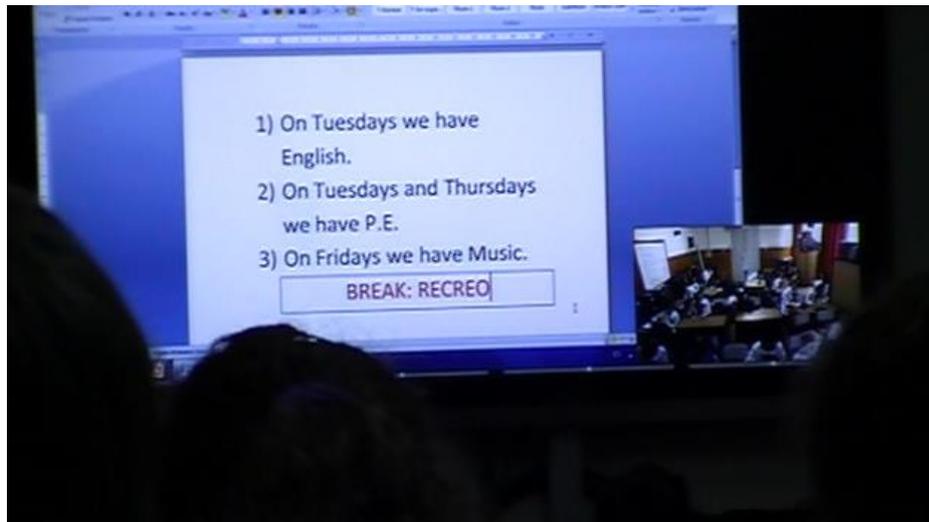


Imagen 10

La clase finaliza con la PR5 despidiéndose de los alumnos, explicándoles que el año que viene va a ser “muy raro que les toque justo” ella (turno 263), los alumnos le explican que el año siguiente ellos van a ir al liceo o a la UTU. Aparentemente, la PR5 tampoco sabía que Ceibal en Inglés es un programa que

funciona en los grupos de 4to a 6to año de las escuelas públicas uruguayas. Se despidió de los alumnos con un simple: “Les mando un saludo” (turno 267) en español.

Ejemplo 21 (Grupo 5 Clase 2)

263. PR: Ok, all right. Ok. Bueno chicos, ustedes saben que hoy es nuestra última clase, directamente retomarán el año que viene, y es muy raro que les toque justo yo, seguramente les toque otra profesora

264. Niño: No! Nos vamos al liceo!

265. PR: O directamente se van para el liceo

266. Niño: = Yo voy a ir para la UTU=

267. PR: Les mando un saludo

3.2.2. Modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje

El siguiente análisis corresponde al grupo 4 de la escuela C donde encontré que tanto la PR4 como el MC4 tienen una metodología diferente a la de los otros cuatro grupos presentados y analizados anteriormente en el presente trabajo. De las clases y episodios analizados se desprende que los dos docentes realmente trabajan como una pareja pedagógica, de manera coordinada y complementaria. Se pone énfasis en el diálogo, en la conversación, como forma de ir construyendo el conocimiento conjuntamente entre los tres actores de la clase: alumno, MC y PR. El discurso del MC4 apoya al de la PR4 facilitando su tarea, asimismo, puede apreciar que intenta utilizar la lengua meta en todas las oportunidades que puede,

y cuando no sabe cómo decir algo recurre a la PR4, tal como lo hacen los niños, asumiéndose, por momentos, un alumno más en el aula. La PR4 se caracteriza por utilizar la lengua meta prácticamente durante toda la clase, solamente recurre al español para clarificar algunas instrucciones que puedan no haberse entendido, y ambos docentes estimulan a los alumnos para que intenten comunicarse en inglés.

3.2.2.1. Descripción de una clase del grupo 4

En el grupo 4, la PR4 utiliza recursos audiovisuales propuestos por Ceibal en Inglés, aunque no abusa de los mismos, y los utiliza de manera significativa para los alumnos. Igualmente, cabe aclarar que no siempre recurre a ellos, pues pude presenciar una clase donde no se utilizó ningún recurso audiovisual (presentaré episodios de la misma más adelante), y la pantalla funciona simplemente como pizarrón. Las clases de la PR4 se caracterizan por estar centradas en el alumno y en el aprendizaje, y no en la lengua, como sucedía con los PR1-2, 3 y 5. Si bien puede aparecer la ejercitación (*drilling*) de vocabulario o alguna estructura lingüística, esto sucede de forma contextualizada. La PR4 va construyendo la clase a partir del conocimiento previo de los alumnos, y de las respuestas de los mismos a las preguntas de la docente. En cuanto a esto último, puedo afirmar que las preguntas que guían la clase de la PR4 generan continuidad en el discurso y la interacción. Es sabido que la pregunta en una clase de lengua cumple un rol fundamental, y es considerado un recurso didáctico (Long y Sato, 1983; Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Boissat, 1991). Del análisis de las transcripciones del grupo 4 se desprende que las interrogaciones son centrales en el discurso de la PR4, y en muchos casos se trata de preguntas verdaderas, ya que la docente ignora las respuestas, aunque en otros casos las

conoce. En cuanto a los niños, se trata de un grupo muy tranquilo, hablan en voz muy baja, tan baja que a veces el MC4 tiene que pedirles que hablen más fuerte, o repetir lo que dijeron para la PR4, quien no los escucha; de hecho, en el lugar donde yo estaba en la clase, tampoco se los escuchaba, y lo mismo sucede en las grabaciones, donde no se escucha lo que dicen.

Para el análisis del grupo 4 me centraré primero en las preguntas que la PR4 realiza, pues son las que guían y estimulan la interacción. Por otra parte, las preguntas que realiza la docente generan ciertas respuestas (en español o en inglés) o silencios. Estas son tomadas como insumos para medir si los alumnos están comprendiendo o no, y si tienen tanto los conocimientos del tema como los elementos lingüísticos para responder en la lengua meta.

De acuerdo a Brown (2001) hay varios tipos de preguntas que resultan efectivas en la clase, y que van desde aquellas cuyo propósito es extraer información (ya conocida por el docente) de los alumnos (*display questions*), hasta las preguntas cuya respuesta es desconocida por el docente (*referential questions*). En el discurso de la PR4 encontré diferentes tipos de preguntas, que analizaré de acuerdo a las categorías de preguntas que presenta Brown y que adapta de Kinsella (1991, en Brown 2001). Con respecto al uso de distintos tipos de preguntas que los docentes tienden a usar en sus clases, Diaz Maggioli y Painter-Farrell (2016), sostienen que las investigaciones han demostrado que los docentes emplean más *display questions* que *referential*, y que es necesario que los docentes utilicen ambos tipos de preguntas.

En el ejemplo 22 presento todas las preguntas realizadas por la PR4, respetando el orden de aparición (incluyo turno al inicio de cada pregunta). Si se lee de corrido todas las preguntas, se puede ver cierta lógica discursiva, ya que todas están conectadas de un modo u otro, e incluso, uno puede darse cuenta de cuál es el tema trabajado en la clase, y cómo fue presentado y desarrollado.

Ejemplo 22 (Grupo 4 Clase 3)

- (1) What is a story?
- (2) What do you think a story is?
- (6) Do you read stories?
- (9) What stories do you know?
- (36) What is the title of the story?
- (40) What about time?
- (42) What about place?
- (51) If you think of The Three Little Pigs, where does the story happen?
- (64) You mentioned Peter Pan, in Peter Pan, do you remember the characters?
- (82) And all the stories have a problem. What is the problem?
- (102) In the story of The Three Little Pigs, what is the solution of the conflict? Did the wolf eat the three little pigs?
- (106) What happened at the end of the story?
- (117) So, you choose a story and think about what is the title of the story. What is the time and place? Who are the characters? What is the problem? And what is the solution?
- (154) What story did you think about? What is the title of the story?
- (157) Peter Pan? Is that the title of the story?
- (164) Ok, the story happened many years ago, and where does the story happen?
- (168) Who are the characters in this story?

(180) What is the problem in the story?

(189) What is the solution to this problem? Does Hook kill Peter?

(205) And what about the second story?

(209) Do you know how to say Blancanieves in...in English?

(211) What is the colour?

(222) How do we say Blancanieves?

(227) So, the name of the story is then Snow White? Is it the complete name of the story? or is it Snow White and?

(232) That's ok, Snow White and the seven dwarfs. Do you know what are dwarfs?

(238) So, this would be seven dwarfs. Ok, anyway. Do you know the time? When does the story happen?

(251) And what is the place?

(247) Who are the characters in the story?

(296) The queen. And what was the relationship between the queen and Snow White?

(306) So, what is the problem in the story?

(316) Ah ok and there is a prince. Ok, and the problem?

(320) So, what does the witch want to do?

(329) Ok. The queen wants to kill Snow White. Do you remember why?
¿Por qué?

(344) Than the queen. Exactly. Snow White is more beautiful than the queen. And in the end what happened?

(350) What does Snow White eat?

(358) A poisoned apple. Do you know what is poison?

(368) Ok. So Snow White eats a poisoned apple and sleeps. So, what is the solution to this problem?

(376) Kisses who?

(379) Snow White. A Snow White?

(383) Remember the routine?

(398) And the other story? What story are you going to talk about?

(400) That's ok. What is your story? What's the title?

(404) Is this Little Red Riding Hood?

(409) Ah do you remember Little Red Riding Hood?

(415) Ok, the name of the story is Little Red Riding Hood. And when does the story happen?

(423) Ok let's say many years ago. Ok, and then, in what place?

(428) In her house ok. And then she goes to whose house?

(431) Exactly. Also, in her grandmother's house. And then, who are the characters in the story?

(447) The hunter. Ok, very good. And then, what is the problem in the story?

(449) Ok, what does the wolf want to do?

(462) So, what is the solution?

Anteriormente mencioné el cuadro que presenta Brown (2001) en su libro *Teaching by Principles*, donde ordena siete tipos distintos de preguntas de acuerdo a su naturaleza: 1. De conocimiento, 2. De comprensión, 3. De aplicación, 4. De inferencia, 5. De análisis, 6. De síntesis, y 7. De evaluación. Tomando esta clasificación como referencia, puedo decir que la mayoría de las preguntas que realiza la PR4 son del tipo 1, pues a través de ellas intenta extraer respuestas reales acerca del conocimiento que los alumnos tienen sobre determinado tema, así como también testear si los alumnos pueden nombrar (por ejemplo el título de una historia, o el lugar donde sucede), decir o relatar lo que sucede en una historia, describir (por ejemplo, cómo es un personaje, si es bonito, bueno, malo), enumerar (por ejemplo los personajes de una historia). También encontré (aunque en menor número) preguntas de comprensión, específicamente las preguntas de los turnos, 232 y 358, con los que se apunta a saber si el alumno conoce la palabra que la PR4 está diciendo, y se espera la traducción, para saber si se comprendió lo que dijo. Por último, también encontré una pregunta de análisis en el turno 329, donde se pregunta el porqué de algo, es decir, se pide que se analice y explique una situación.

A través de las preguntas que realiza la PR4, esta va creando “puentes” cognitivos, que sirven de nexo entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos, creándose relaciones significativas de los nuevos contenidos, como ser el vocabulario acerca de los diferentes elementos de una historia: *title, time/when, place/where, characters/who, problem/ what happened, solution/how it was solved*. La docente va co-construyendo con sus alumnos, y parte de sus respuestas para crear otras preguntas e ir jerarquizando los contenidos de la clase. Vemos que esta docente, en esta clase, no transmite el conocimiento de manera lineal, sino que va negociando el sentido conjuntamente con el MC4 y con los alumnos.

Solamente al leer las preguntas, cualquier persona que no haya presenciado la clase, se puede dar cuenta de que el tema de la clase giraba en torno a historias o relatos y a los elementos que las componen. Asimismo, y

contrariamente a lo que sucedía en los grupos 1, 2, 3 y 5, la PR4 no realiza explicaciones gramaticales donde se explicita el funcionamiento de la lengua, sino que la instrucción gramatical es de tipo casual, no intencional. En ningún momento de la clase se hace referencia a la lengua de manera explícita. Claramente, se puede asociar la metodología utilizada por la PR4 con aquellas (mencionadas en el Capítulo 3 de esta tesis) que entienden al aprendiente y al aprendizaje como centrales en el proceso educativo.

En la clase de la PR4 se puede ver lo que Bruner planteaba acerca del acto educativo, que para que este suceda tiene que haber “una negociación de sentido”. Asimismo, es claro que la PR4 no ve a sus estudiantes como un recipiente vacío al cual hay que llenar con información, ya que la interacción (en esta clase) está basada en el diálogo.

Como mencioné, el tema de la clase presentada es *Stories*, y los elementos que constituyen una historia: título, personajes, tiempo, lugar, problema, resolución. La docente comienza preguntándoles a los alumnos qué piensan que es una “*story*”, y luego les pide ejemplos de historias que ellos conozcan, y sigue trabajando a partir de sus respuestas, y va completando un mapa semántico que tiene desplegado en la pantalla. Finalmente, los alumnos (en pares) tienen que elegir una historia y pensar en los diferentes elementos que la componen, para luego presentarla a sus compañeros.

A continuación presentaré un ejemplo donde se puede apreciar que el MC4 refuerza la metodología de la PR4, intenta utilizar inglés de manera independiente (ver turnos marcados con círculos), aunque no siempre lo hace, pero lo intenta dentro de sus posibilidades. En el siguiente episodio se puede apreciar que el MC4 toma el control de la clase en el momento en que los niños tienen que trabajar en grupos, no solamente organiza a las parejas de trabajo (ver turnos marcado con rectángulo), sino que explica y va guiando a los niños.

Ejemplo 23 (Grupo 4 Clase 3)

117. PR: Tomamos este mapa de la historia y piensen en una historia que ustedes conozcan. Van a completar estos elementos de acuerdo a la historia que eligen. Ok? So, you choose a story and think about what is the title of the story. What is the time and place? Who are the characters? What is the problem? And what is the solution? Ok? So, **we can work in pairs** (acompaña con gesto)

118. MC: **Ok, en parejas, vamos. Luisa, pasá para acá con él.** Ustedes dos (señala a dos niños) (le habla a la PR) No trajimos nada hoy (Se refiere a que dejaron los materiales en el aula) no sé si necesitarían escribirlo

119. PR: No, no, they can talk about it

120. MC: Empiecen una historia (da instrucciones y explica a unos alumnos lo que tienen que hacer, no se entiende bien lo que dice)

121. Niño: Maestro, ¿tiene que tener una solución sí o sí?

122. MC: Lo que habló M. recién. Todo cuento tiene que tener una solución, ¿O no? Un desenlace

123. Niño: ¿Todos?

124. MC: Todos. **O no sucede nada, y queda todo igual, o cambia, algo** pasa al final. Si no no es un cuento. Luisa, Luisa vení para adelante por favor

(Se escucha al MC que está ayudando a unos niños)

125. MC: Un cuento que ustedes conocen

(se escucha que los niños hablan)

126. MC: **The title** lo ponen. **When**, en qué momento sucede la historia. ¿Sucede ahora? ¿Sucedió hace muchos años? ¿Hace muchísimos?

127. Niña: ¿Tenemos que decirlo en inglés?

128. MC: **Yes** Ahora quién, **who**. En la Edad Media (se escucha que dialoga con una niña) La edad media era? **The middle?** (mira a la pantalla buscando respuesta de la PR)

129. PR: The Middle ages

130. MC: **Middle Ages**

(se escucha al MC que ayuda a una niña y repite “the Middle Ages”)

131. MC: En qué lugar **place** (sigue dialogando con los niños) ¿saben dónde sucedió la historia? (una niña le pregunta algo) Sí ¿qué pasó?

En el episodio presentado se puede ver que el MC4 interactúa con sus alumnos, pues hay negociación. En los diferentes turnos el MC explica, aclara dudas (122, 125, 126), reacciona y adjudica turnos (131, la última parte del turno), solicita (117), confirma (128), pregunta (131). Es importante el hecho de que el MC4 se preocupa por organizar las parejas, ya que mueve a los niños de acuerdo a cómo él cree que pueden trabajar mejor, respetando siempre la consigna de la PR4: trabajar en pares. Llamo la atención sobre esto último porque en los otros grupos esto no sucede. Para contrastar estas clases, a continuación presentaré un ejemplo donde la PR2 pide a los niños que trabajen de a dos (ejemplo 24, turno 66), pero inmediatamente después dice que puede ser de a tres, y finalmente, cuando otro niño pregunta si puede ser de a cuatro (ejemplo 24, turno 83), la MC2 le contesta que sí, que no importa (ejemplo 24, turno 84). Esto último da cuenta, de alguna manera, del no involucramiento de la MC2 en la organización de la clase y de los grupos para que realicen la tarea.

Ejemplo 24 (Grupo 2 Clase 4)

66. PR: Me voy a juntar con el compañero que tengo al lado. ¿Todos tienen un compañero para trabajar?

67. PR: Bueno, si no, hacen un grupo de tres... (Voces de alumnos. Murmullo que no se entiende qué hablan)

68. PR: ¿Sí? ... (Alumnos siguen discutiendo si hacen grupos de tres o de dos)

69. Niño: ¿De a tres?

70. PR: Puede ser de tres.

(la PR2 explica la tarea)

82. PR: Ok, pueden empezar

83. Niño: ¿Se puede de a cuatro?

84. MC: Sí, sí, no importa, dale

Volviendo al grupo 4, en el siguiente episodio (ejemplo 25) presentaré cómo el MC4 adjudica turnos (153, 155) realiza preguntas en español (175), en inglés (169, 181) y en los dos idiomas, a través del cambio de código (158, 182) Asimismo, se puede ver, en la interacción de clase, que los docentes guían a la alumna, paso a paso, para que produzca, y lo hacen a través de intercambios significativos que permite ir avanzando en la construcción de significados. En algunas ocasiones el MC4 recurre al español, aunque lo hace como estrategia para obtener respuesta de la alumna; a pesar de usar español, siempre pide a los niños que contesten en inglés cuando considera que pueden hacerlo porque conocen el vocabulario necesario.

Ejemplo 25 (Grupo 4 Clase 3)

152. PR: Ok. So, group number one. Who is group number one?
153. MC: Allá (los señala)
154. PR: Ok, very good. What story did you think about? What is the title of the story?
155. MC: Mariana dale fuerte porque no te escucha
156. Mariana: Peter Pan
157. PR: Peter Pan? Is that the title of the story?
158. MC: ¿Ese es el título? (el MC interviene al ver que los niños no contestan) ¿Peter Pan? Only?
159. Mariana: Sí
160. PR: I have no idea if that is the title. Yes, I think it's ok. All right. Ok, let's put the time, when.
- (La PR va escribiendo en el documento de word, mientras tanto, el MC habla con los niños)
161. MC: Many years ago
162. PR: Many years ago (lo escribe en el documento de word)
163. MC: Porque no sabemos bien, creo que es de principios del siglo diecinueve por ahí, pero no sé bien
164. PR: That's perfect, no problem. Ok, the story happened many years ago, and where does the story happen?
- (la niña dice algo muy bajito y el MC lo repite para la PR)
165. MC: Neverland
166. PR: Neverland. Right, that's perfect

167. MC: Que quiere decir tierra de nunca jamás

168. PR: Exactly. Neverland. That's perfect, and who are the characters in this story?

169. MC: The characters?

(La niña que está contestando se acerca el micrófono a la cara para contestar, pero no se escucha porque habla muy bajo, entonces el MC repite lo que dice la alumna)

170. PR: Yes. And, do you know? Is his name Hook in English?

171. MC: Hook Hook

172. PR: ¿Garfio?

173. MC: In English Hook (El MC mira a la PR y contesta como si fuera un alumno más) Sí, Hook, Capitan Hook

174. PR: Captain Hook

175. MC: (mirando a los niños y haciendo gesto de volar) ¿Campanita era?

176. Niña: Tinkerbell

177. MC: Tinkerbell

178. PR: Tinkerbell? Ok, eh::, then we have the , I don't know the name in the story. Wendy's brothers?

179. MC: Eh:: , y después había muchos, muchos niños

180. PR: Ok, let's call them children. Ok. So, so what is the problem in the story?

181. MC: The problem?

(La misma niña le dice al MC cuál es el problema, pero no se entiende porque habla muy bajo)

182. MC: Eh Hook eh:: ¿qué?

183. PR: What does he want to do? ¿Qué quiere hacer?

En el ejemplo 26 presento diferentes unidades dialogadas entre el MC4, los niños y la PR4, donde, frente una respuesta de los niños en español, el MC4 les pide que lo digan en inglés, y los va guiando para llegar a la palabra en inglés. Las secuencias parten de una respuesta que da un niño en español (207, 331, 348, 381, 388 y 392), a la cual la sigue una intervención del MC4 alentando al alumno a decirlo en inglés (208, 210, 332, 249, 382, 389). Luego, el MC4 realiza preguntas para guiar a los niños a la palabra en inglés, o apela a una clase anterior, donde se vio el vocabulario que necesitan (210, 215, 217, 221, 224, 351, 389, 391, 393). Finalmente, cuando el niño llega a la palabra en inglés, se produce una repetición de la misma (con carácter evaluativo) por parte de los dos docentes (213, 214, 219, 220, 226, 227, 353, 395).

Ejemplo 26 (Grupo 4 Clase 3)

207. Niña: Blancanieves

208. MC: In English?

209. PR: Ok. Do you know how to say Blancanieves in...in English?

210. MC: No? ¿En inglés no piensan cómo sería?

El color más o

menos lo conocen ¿y nieve? Yes. También

211. PR: What is the colour? (Un niño dice “blanco”)

212. MC: Eh? Blanco?

(varios niños dicen “White”)

213. MC: White

214. PR: White

215. MC: ¿Y nieve? lo vimos con bola de nieve en los Simpson

216. PR: Yes

217. MC: A parte con el tiempo también lo vimos

218. Niña: Snow

219. MC: Snow

220. PR: Snow. Excellent

221. MC: ¿Cómo sería?

222. PR: So. How do we say Blancanieves?

223. Niña: White

224. MC: White Snow? O al revés? ¿Cómo sería?

225. Niña: Snow

226. Niños y MC: Snow White

227. PR: Snow White. Excellent.

(...)

331. Niña: El espejo le dijo que Blanca Nieves era más bonita

332. MC: Entonces in English. The mirror?

333. Niña: The mirror eh::

(...)

348. Niño: Le dio una manzana envenenada para que la
349. MC: =Bueno pero in English=
350. PR: What does Snow White eat?
351. MC: ¿Qué le dieron para comer?
352. Niñas: An Apple.
353. MC: An Apple.
- (...)
381. Niña: Se despertó
382. MC: In English?
383. PR: Remember the routine?
384. MC: The routine?
388. Niños: Levantar
389. MC: Sí, pero lo estoy haciendo para que vean, y me hacen, sí pero ¿en inglés? In English?
390. PR: Yes, in English?
391. MC: Get, get, ¿y el resto?
392. Niño: Levantarse
393. MC: Cuando yo decía en la rutina hay que (hace gesto de levantarse) at seven o'clock. I get (gesticula la palabra UP para ver si los niños la dicen)
394. Niña: /up/
395. MC: /up/ no, /ʌp/ (El MC pone énfasis en la pronunciación)

Contrariamente a lo que sucede en el grupo 4 (ejemplo 26), donde el MC4 y la PR4 intentan que los niños lleguen al equivalente en inglés de una palabra en español, en los grupos 1 y 3, las PR y las MC preguntan a los niños acerca de la palabra en español de algo que fue dicho en inglés. Es decir, testean que los niños sepan qué significa determinada palabra pidiéndoles que traduzcan. Presento a continuación un episodio del grupo 1 para ejemplificar lo que acabo de afirmar:

Ejemplo 27 (Grupo 1 Clase 3)

A)

232. PR1: Difficult ¿Quién quiere explicar qué significa difficult?

233. Niños solapándose: Dificultad

234. PR1: Difi.: cil. Was it difficult?

(Grupo 3 Clase 1)

B)

196. PR3: Yes, this is my cat, black and small. ¿Qué es lo que uso para repetir dos cualidades?

197. MC3: ¿Qué está diciendo ahí? ¿qué es cómo? (Niños levantan la mano y dicen respuestas) ¿A ver? levantando la mano

198. Niños: = que es grande y pequeño=

199. MC3: No, ah es

200. Niña: Digo que es negro y pequeño

201. MC3: Ah, que es negro y pequeño

3.3. Reflexiones acerca de los roles

Como se desprende del análisis de los diferentes episodios tomados de los cinco grupos, tanto los MC como las PR asumen diferentes roles. Mucho depende del estilo de cada uno, de cómo entiende que el proceso de aprendizaje sucede, es decir, de su filosofía de enseñanza, o de su destreza o características personales; pero sobre todo depende de la negociación de los mismos, y de cómo cada individuo se posiciona en relación a los demás. En el caso que estudio, esta relación es la que se establece entre la PR, la MC y los alumnos.

Del análisis presentado en este capítulo, puedo afirmar que, en cuanto a los PR, están aquellos que asumen el rol de poseedores del conocimiento, y que, por lo tanto explican y muestran cómo son las cosas, en este caso, cómo funciona el idioma inglés. Dentro de este tipo de docente se encuentran las PR1-2, 3 y 5, tal como mostré en el análisis de los episodios de clase presentados. Por otra parte, la PR4 asume un rol de mediadora y facilitadora del conocimiento. En los episodios presentados se puede ver cómo esta PR facilita la realización de actividades significativas para los niños, vinculadas con sus intereses, generando oportunidades para que sean los mismos alumnos quienes elijan (por ejemplo de qué historia hablar), piensen y resuelvan problemas por sí mismos. La interacción y el rol de la conversación juegan un papel central en la clase de esta docente.

De los MC puedo decir que asumen roles diferentes, y con esto me refiero a que se puede encontrar un perfil o un patrón de acción en cada uno, en algunos casos con puntos de contacto entre sí. Es sabido que los docentes habitualmente realizan diferentes tareas en sus clases, y sus roles pueden irse modificando de acuerdo al objetivo de las mismas, y de acuerdo a las estrategias y procedimientos

que cada uno emplea para alcanzar los objetivos de cada clase (Hadfield y Hadfield, 2008). A pesar de ello, se pueden encontrar determinados roles que predominan en cada docente, quizá debido a su personalidad, metodología de trabajo, estilo o filosofía de enseñanza. A continuación presentaré los cuatro tipos de roles docentes que encontré en los cinco maestros de clase estudiados en esta tesis: el disciplinador, el administrador, el ausente y el facilitador.

3.3.1. Docente disciplinador

Por docente disciplinador me refiero a aquel cuyo discurso está orientado hacia el establecimiento del orden y la disciplina en clase, con una clara reducción del espacio para el diálogo. El caso más claro es el de la MC3, quien asume un rol de controladora del comportamiento de sus alumnos y de la dinámica de sus clases.

En el ejemplo 28 presento intervenciones de la MC3, donde se puede apreciar claramente el rol que asume a través de enunciados que tienen como centro los verbos hablar, escuchar, atender, trabajar y participar, los cuales aparecen en llamados de atención, órdenes e incluso amenazas de expulsión del salón. En el ejemplo 28 seleccioné todas las intervenciones de una clase del grupo 3 donde la MC3 utiliza el verbo “hablar”, ya sea para cuestionar (turnos 81, 192 y 403), para ordenar o pedir que no se hable (turnos 24, 36, 44, 192), para afirmar que están hablando (turno 53), a través de un condicional que explica qué sucede si hablan (turno 329) , para amenazar (turno 104) y de un modo impersonal (turnos 32 y 34) que describe cómo debe ser el comportamiento de los niños con respecto a comunicarse entre ellos. La utilización de las mayúsculas es para marcar cuando la MC3 levanta la voz.

Ejemplo 28 (Grupo 3 Clase 1)

24. MC3: No hablen entre ustedes, ¿cuál otro? (Refiriéndose a “otro” color, señala a otro niño)

32. MC3: White No se habla

34. MC3: No se habla

36. MC3: Bue, ¿pero qué escribieron? Sí, es don, sí es casa. Vamos cuéntenle algo, de qué color es ...NO HABLEN ENTRE USTEDES ¿A ver?

44. MC3: Nos callamos los demás

53. MC3: ESTÁN HABLANDO

81. MC3: = ¿QUIÉN ESTÁ HABLANDO?= Y NO ESTÁ ESCUCHANDO A LA PROFESORA

104. MC3: Estoy sintiendo voces. TE VOY A SACAR, EH. Sigam hablando (con tono amenazador)

193. MC3: SIN HABLAR DIJE ¿Ustedes no entienden lo que es no hablar? Ya van tres veces que tengo que llamarle la atención

330. MC: Yes. Ok. SI HABLAN NO SIENTE LA PROFESORA

404. MC3: ¿Por qué están hablando? Chiquilines, las dudas son con ella, no entre ustedes

Cabe aclarar que antes de la intervención 403 (en los turnos 379 y 380 que se presentan a continuación), se les había pedido a los alumnos que “hablaran” entre ellos y “charlaran” lo que habían aprendido durante la clase, pero luego, la

MC3 les llama la atención a dos niños que estaban hablando (aunque no se escucha en la grabación si estaban discutiendo sobre lo que se les solicitó, o sobre otro tema).

Ejemplo 29 (Grupo 3 Clase 1)

379. PR3: Very good children. Ahora nos vamos a poner un minuto con el compañero de al lado para hablar de lo que aprendimos hoy ¿Si? Recuerden todas las cosas nuevas del día hoy ¿Sí? Y si tienen ... alguna dificultad que hayan tenido ¿ok? (los niños parecen no entender lo que se les solicita)

380. MC3: Algo que tengan dificultad, se charla con el compañero, lo de hoy por ejemplo. Intercambian opiniones sobre sus mascotas

En el ejemplo 30 vemos que el discurso de la MC3 gira en torno pedidos de “atención” (90, 157, 236), en todos los casos utiliza el modo imperativo. En el turno 208 le llama la atención a un niño directamente, y utiliza un tono irónico cuando se cuestiona “cómo va a hacer Lautaro para aprender”, porque no está prestando atención; es una clara crítica a la actitud del alumno, la cual desapruueba. Otro ejemplo de uso de la ironía es en el turno 299, donde, de alguna manera, ridiculiza al niño, diciendo que “está de visita”. En ese mismo turno, al igual que en el 369 disfraza una orden a través de un falso plural inclusivo: “vamos a trabajar”. En el turno 373 les llama la atención a unos alumnos porque no han participado, pero lo hace afirmándolo, y de alguna manera, presionando para que participen.

Ejemplo 30 (Grupo 3 Clase 1)

90. MC3: Atentos

157. MC3: Anótenlo. A ver. **Prestan atención**
208. MC3: **=Lautaro está sin atender | No sé cómo va a hacer para aprender=** ¿vieron las dos cualidades enlazadas con AND? ...Ya tendrían que haberlo copiado
236. MC3: **Atentos**
299. MC3: Emiliano está de visita hoy. **Vamos a trabajar**
369. MC3: A ver, **vamos a participar**
373. MC3: A ver allá **que no han participado**

Hay un episodio donde participa la MC3 (ejemplo 31), al inicio de una de sus clases, donde, por un momento, se sale de su rol habitual y le otorga poder a la PR3. El episodio sucede cuando, luego de comprobar que los alumnos no hicieron la tarea que la PR3 les había pedido, la MC3 le pide disculpas a la PR3, pues faltó, y supone que por eso los niños no realizaron la tarea “correspondiente”. De todos modos, la MC3 se pone en el centro de la situación, porque entiende que si ella no está presente, los niños no pueden hacer la tarea; de algún modo, sigue en su rol donde está en control de su grupo.

Ejemplo 31 (Grupo 3 Clase 1)

72. MC3: Disculpe profesora, yo falté, estuve enferma (La MC se dirige a la PR). Entonces
74. MC3: Entonces capaz que no hicieron el repaso correspondiente porque yo no estaba.

En el siguiente ejemplo presentaré cómo la MC3 adjudica turnos, invita a los alumnos a participar y chequea que los alumnos puedan producir lo que se les pide. Estas actividades se podrían asociar al rol de administradora, pero sin embargo, del modo en que esta docente las realiza, reafirma su rol asumido: el de tener el control de la clase.

Ejemplo 32 (Grupo 3 Clase 1)

40. MC3: = levantan la mano=
83. MC3: A ver, una compañera aquí quiere compartir algo
93. MC3: ¿A ver si lo dimos? ¿A ver? Levantando la mano. Male
113. MC3: A ver, ¿Mariana? ¿Qué quiere decir? Atiendan
133. MC3: Dog. Adriana. (la señala)
138. MC3: Siempre los mismos no\ Vamos a participar\ todos lo vieron | A ver Emanuel
175. MC3: Victoria
240. MC3: Cómo es el tamaño y todo, ¿a ver? A ver Victoria a ver, fuerte
243. MC3: Seguimos, a ver Santiago/
271. MC3: ¿Camilo se anima? ¿Malena? ¿Santiago? Bueno dale Victoria (que estaba levantando la mano) fuerte
300. MC3: A ver Patricio, dale
317. MC3: And? Belén
326. MC3: The Hamster ¿Cómo es? ¿Solo dos niños? Siempre los mismos. A ver Belén
334. MC3: A ver, Tania?e no habló, fuerte

340. MC3: ¿Mateo?
350. MC3: ¿Ramiro?
354. MC3: Escuchá. A ver, hay varios que escucharon (Varios niños levantan la mano) a ver Mariana.
358. MC3: ¿A ver Joaquina?
366. MC3: ¿Lautaro?
392. MC3: Carlos sí, fuerte



Imagen 11

Luego de observar la clase de la MC3 y la PR3, queda la sensación de que los alumnos no son el centro de la clase, pues no solamente se los controla todo el tiempo, sino que tampoco se toma en cuenta sus preguntas o cuestionamientos. Ejemplo de lo dicho es el episodio que presento a continuación, cuando se le pregunta a la clase si hay alguna duda, y un alumno (turno 393) dice que no entendió cómo presentar a las mascotas (tema central de la clase), a lo cual se le quita importancia y se desvía la atención (turnos 398, 401). Esto da cuenta del lugar que ocupa la voz del niño en esta clase, y el rol de receptor de información

que ambas docentes le adjudican, quitándoles toda oportunidad de participar voluntariamente, ya sea dando opiniones o a través de preguntas.

Ejemplo 33 (Grupo 3 Clase 1)

385. MC3: Bueno, a ver. ¿Qué le vamos a decir a la profesora?

386. PR3: Ok. Let's see. What do you want to say?

387. MC3: A ver. ¿Qué les quedó claro de hoy? ¿qué no les quedó claro? Levantamos la mano y nos ponemos de pie. Rapidito, ¿A ver?

388. Niño: Yo maestra!

389. MC3: Levantando la mano, sin permiso no. A ver, ¿tienen todo claro? ¿Todos? ¿Allá tienen todo claro? les quedaron claras las características de las mascotas (Niño levanta la mano)

390. MC3: A ver qué duda, fuerte

391. Niño: No, no, no es duda

392. MC3: Carlos sí, fuerte. (Deja al niño anterior con la palabra en la boca)

393. Carlos: No, no me quedó muy claro cómo presentar a las mascotas

394. MC3: A ver, le dice a la profesora

395. PR3: ¿Sí Carlos?

396. Carlos: No me quedó claro cómo presentar a las mascotas

397. MC3: No le quedó claro cómo presentar a las mascotas

398. PR3: Ah bien, vamos a seguir trabajando en eso

399. MC3: Se ve que no le quedó claro

400. PR3: Ah, ok. Anything else?

401. MC3: ¿Alguna otra question? ¿Preguntas? ¿Todo claro les quedó?

En el caso de la MC1 y MC2 pienso que cumplen más con el rol de administradoras, pero igualmente encontré instancias donde se regula la disciplina de los niños (no sucede lo mismo ni con la MC5, ni con el MC4). En los siguientes ejemplos muestro todas las instancias recogidas en una sola clase de las MC1 y MC2, y se puede apreciar que son sensiblemente menos en cantidad (solamente siete la MC1 y nueve la MC2) y con un tono menos agresivo que el de la MC3. De las 3 docentes, solamente la MC1 utiliza “por favor” (turnos 183 y 189) para pedirles a los niños que no conversen entre ellos. En el turno 378 la MC1 les llama la atención, pero no por conversar, sino lo opuesto, por no contestarle a la PR1.

Ejemplo 34 (Grupo 1 Clase 2)

71. MC1: No hablen entre ustedes.

98. MC1: Chicos ¿vamos a escuchar?

183. MC1: No conversen por favor

189. MC1: Niños por favor, Lucas!

245. MC1: Atiendan chiquilines. ¿Y?

246. MC1: Franco, ¿estás mirando la pantalla?

378. MC1: Les están hablando. Chiquilines ¿están dormidos?

El ejemplo 35 presenta instancias donde la MC2 interviene para establecer el orden en la clase, lo cual hace (básicamente) a través de dos pedidos: que escuchen y que dejen de hablar, lo hace de manera genérica, no se dirige a ningún alumno en particular, y también utiliza expresiones como “Sh” o “Ch” para pedir silencio, también lo hace a través de “basta”, “ta”, “esperá”.

Ejemplo 35 (Grupo 2, Clase 4)

73. MC2: Dejen de hablar! Ch!
89. MC2: Escuchen
91. MC2: ¡Sh! Chiquilines, basta! Escuchen
93. MC2: ¿Están escuchando? Escuchen
103. MC2: Escuchen
153. MC2: Bueno, ta, esperen un poquito
156. MC2: =Escuchen, miren lo que está diciendo chiquilines=
136. MC2: Lo va a escribir, ¡esperá!
182. MC2: A bueno, ta chiquilines.

No encontré intervenciones del MC4 para llamarles la atención a los niños (claro que se trata de un grupo muy tranquilo), solamente en el turno 33 les dice a un grupo “Bueno, pero no hablen entre ustedes. Hablen”, refiriéndose a que compartieran lo que estaban conversando.

En el grupo 5 no hay ninguna instancia donde la MC5 les llame la atención a los niños, al menos no verbalmente, sí a través de gestos o miradas. Sin embargo, antes de que comenzara la clase con la PR5, cuando estaban ordenando

los bancos y ubicándose en la clase, hubo varios llamados de atención, muchos de ellos utilizando un tono alto y un registro agresivo.

3.3.2 Docente administrador

Por docente administrador me refiero a aquél que, en la clase A, asume un rol que implica organizar cómo se ubican los niños en el aula, los alienta a participar, adjudica turnos y media entre la PR y los alumnos cuando alguno de ellos no comprenden algo. La MC que más claramente ubico dentro de este rol es a la MC1. También la MC3 asume un rol de administradora, pues habilita turnos, e induce a los niños a participar, pero lo hace siempre para no perder el control de la clase, como ya se vio. En el caso de la MC2 encontré pocas instancias verbales en donde habilite turnos o aliente a los alumnos a participar, aunque tengo registros en mi cuaderno de campo, y también se ve en los videos, que algunas veces habilita turnos a través de gestos, ya sea señalando al alumno o moviendo la cabeza y haciendo contacto visual; la MC2 es una docente que utiliza mucho el lenguaje corporal.

En el caso de la MC1 encontré diecinueve instancias (ver clase 2 en el Anexo) donde habilita turnos en una clase, y lo hace de tres maneras diferentes:

Llamándolos directamente por el nombre. Ej: “Kevin?”	13 turnos (9,12, 86, 233, 264, 288, 303, 310, 318, 321, 324, 329, 336)
A través del nombre pero precedido por un “A ver”. Ej: “A ver Facundo”	3 turnos (17, 221, 331)
A través del nombre pero precedido de la palabra “fuerte”. Ej: “Fuerte Lucía”	3 turnos (201, 229, 235)

Cuadro No 4. Ejemplos de habilitación de turnos de la MC1.

La MC1 también alienta a los niños a que respondan o participen, lo cual hace a través de preguntas (33, 34, 42, 92, 239, 263, 281, 305, 192) u órdenes, algunas a través del uso del modo imperativo (40, 42, 44, 46, 312). En el turno 248 le responde a un niño que había recurrido a ella ante una duda, y la MC1 le otorga la autoridad a la PR1, cuando le dice al niño que le pregunte a ella, asumiendo que no tiene el conocimiento o la respuesta.

Ejemplo 36 (Grupo 1, Clase 2)

- 33. MC1: ¿Quién más?
- 34. MC1: Y ustedes los demás, chiquilines?<Pausa> ¿Nadie lo tiene?
- 38. MC1: Bueno, entonces (...) porque ¡Eva está esperando que le muestren lo que hicieron!
- 40. MC1: ¡Mostrá lo que hiciste!
- 42. MC1: ¿Quién lo hizo? Levanten la mano. Bueno, muéstrelo Franco
- 44. MC1: Bueno, usemos la seriedad. Muestre que lo hizo
- 46. MC1: Ayudalo Kevin
- 92. MC1: ¿Qué significa ¿Qué?
- 239. MC1: La falda, la pollera. ¿No se acuerdan?
- 263. MC1: ¿Los zapatos niños?
- 281. MC1: ¿De qué color?
- 305. MC1: Sí, y ¿qué prenda?

- 312. MC1: Fuerte mi amor, habló.
- 192. MC1: ¿Entendieron
- 214. MC1: Miren lo que está señalando allá.
- 248. MC1: Pregúntenle a ella. Facundo

En la clase de la MC2 encontré dos adjudicaciones de turno (en una clase entera), el resto de las veces en que participan los alumnos se da por autoselección (31, 105). También interviene para darle órdenes a los alumnos (84, 130) o para chequear que copiaron en sus cuadernos (163).

Ejemplo 37 (Grupo 2, Clase 4)

- 31. MC2: Agustín
- 105. MC2: Estela leé vos
- 84. MC2: Sí, sí, no importa, dale.
- 130. MC2: Anoten esto, para poder hacer los deberes. Mile, anótalo primero
- 163. MC2: ¿Ustedes anotaron el ejemplo?

3.3.3. Docente ausente

Como ya fue dicho, en el grupo 5 la MC5 está ausente, casi no participa, por lo tanto los alumnos se auto-seleccionan, explican, o se dan órdenes entre sí. En el ejemplo 38 presento diferentes momentos donde se puede apreciar lo que acabo de afirmar. En los turnos 145 y 147 son los mismos niños los que le dan la orden de abrir el cuaderno a aquellos compañeros que aún no lo han hecho. En el turno 200 también se puede apreciar la participación de un niño que le dice a la PR que esa actividad ya la realizaron. En todos los casos donde los niños intervienen es por autoselección, por lo tanto el solapamiento sucede en muchos casos (Ver transcripción completa en Anexo)

Ejemplo 38 (Grupo 5, Clase 2)

144. PR5: Ok, all right, now we are going to do the following, you have to open your copy books (acompaña con un gesto). Open the copy book please

145. Niño: Que abran el cuaderno

147. Niño: Abran el cuaderno

200. Niño: Ya lo hicimos eso! Ya lo hicimos!

En un momento de la clase los niños tienen que cantar una canción y contar, y la PR5 le pregunta a la MC5 si los niños están contando de adelante para atrás, y viceversa, como en el video, a lo cual la MC5 le responde que “no mucho” (turno 53, ver Anexo), pero tampoco se la ve alentando o ayudando a los niños a contar.

3.3.4. Docente facilitador

Por docente facilitador entiendo aquel que genera oportunidades para que los niños elijan, piensen y resuelvan problemas por sí mismos, y para que interactúen entre ellos; es quien guía las discusiones y se encarga de estimular el diálogo entre los alumnos y la PR. El MC facilitador es un mediador, pues no actúa como líder del grupo.



Imagen 12



Imagen 13

En los episodios del grupo 4 analizados anteriormente (ejemplos 25, 26 y 27), se puede ver el rol que el MC4 asume a través de sus intervenciones, pues es quien va guiando a los niños a través de preguntas que realiza, otras veces les da información que necesitan para seguir construyendo (en el caso de la clase: historias), por momentos el MC4 asume el rol de alumno y le pregunta a la PR4 cuando no sabe algo, o cuando los niños le preguntan algo, él les dice que le pregunten a ella porque no tiene la respuesta, asumiéndose un alumno más. A través de su discurso, se puede apreciar cómo el diálogo entre los niños, la PR4 y él sucede con normalidad, se va conversando acerca del tema, y así se avanza en el mismo, ayudando a que la clase fluya.

En todo momento alienta a los niños a que socialicen lo que están conversando o discutiendo, no asume que el tema de conversación es ajeno al de la clase, crea una atmósfera de confianza entre todos los participantes. Este MC, junto con la MC3 son los únicos de los cinco que supera en número a las intervenciones de las PR, aunque, como quedó demostrado, difieren en la calidad o tipo de intervención. A continuación presentaré un cuadro comparando el número de intervenciones de las PR y de los MC, tomando en cuenta una sola clase de cada grupo.

Intervenciones	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
PR	170	86	120	165	127
MC	47	15	168	206	14

Cuadro No 5. Número de intervenciones de las PR y las MC en cada uno de los grupos.

Los roles de las MC 1 y 2, se ven influidos o afectados por el discurso y el tipo de metodología utilizada por la PR1-2, los cuales, de alguna manera, reducen la posibilidad de negociación del rol docente, limitando a las MC al rol de

administradoras (administrar turnos, en algunos casos alentar a los niños a participar, y mantener la disciplina en el aula). En cuanto a su ubicación física en el aula durante la clase A, ambas permanecen sentadas, la MC1 generalmente se ubica al medio y al fondo del salón, mientras que la MC2 lo hace hacia el lado izquierdo de los niños y de la pantalla. En el caso de la MC3, esta no puede separarse de su rol de maestra de aula, no quiere perder el control de su clase, por lo cual, asume el rol de disciplinadora, adjudica turnos y controla el comportamiento de los alumnos; permanece de pie durante toda la clase, se mueve por delante y los laterales de la clase, lo que le da una visión completa de lo que sucede en la misma. En el caso de la MC5, esta está ausente, no participa en la clase, e incluso se retira de la misma, lo cual limita la posibilidad de negociación de roles. En cuanto a su ubicación física en la clase, toma asiento a un lado de la misma. El MC4 es el único que negocia un lugar de docente asistente, de alguna manera mantiene su rol de maestro en el aula, colabora con la organización de las dinámicas de clase que propone la PR4, asiste a los niños (quienes muchas veces recurren a él primero, para ser derivados luego a la PR4), también asume el rol de alumno, ya que, por momentos, participa y pregunta como si fuese un alumno más, por lo general está adelante del salón, hacia un lado, sentado con los niños, y desde allí se traslada hacia donde lo necesiten. El MC4 asume el rol de docente auxiliar y facilitador, así como también el rol de alumno.

Pienso que en el horario de coordinación semanal, donde la PR y la MC se reúnen (a través de Skype) para ver el plan semanal, los dos docentes pueden negociar el rol de cada uno en el aula (ya sea de manera explícita o implícita). Es el PR, quien, durante la clase A tiene la responsabilidad mayor, podría negociar la distribución de roles, es decir, explicitar cómo pretende que su clase se desarrolle, y qué pretende del MC.

Por otra parte, también se podría pensar que el PR no sienta que pueda tener autoridad sobre el grupo, o libertad para plantearle al MC cómo pretende que este lo asista o colabore durante la clase A, quien, de alguna manera puede

facilitar o no el trabajo de la PR con los alumnos. Con respecto a esto, en una entrevista realizada a la PR4, ella me comentaba lo siguiente:

Yo este año, al principio del año tenía trece cursos y todos funcionaron de manera diferente, en todos los cursos el rol del maestro de clase era diferente. Es increíble, es abismal la diferencia. Porque tenés el maestro de clase que tiene el rol del traductor, entonces, uno hace una pregunta y el maestro de clase, atrás, al instante, te la dice en castellano. Tenés el maestro de clase que es el que impone el orden, y entonces, que te das cuenta que los tiene cortitos, sentate, callate, peinate. Bien de maestro ciruela le decimos nosotros. Y después tenés el que está más en el rol de aprender, ayer una de las maestras de clase me decía: “Yo no tengo tiempo de hacer el curso para maestros, así que yo vengo a la clase a aprender”; y se sentaba con los chicos, y hacía las tareas, y que, cuando hacíamos una actividad que había que participar oralmente, levantaba la mano y participaba; o sea, un alumno más. Tenés la maestra que, la verdad, se sienta en el fondo a corregir o a mirar la computadora, y se desaparece y te deja sola con la clase. O sea, no se puede así, dar una generalización y decir en este proyecto el rol del maestro es tal, porque parece difícil. (Entrevista a profesora remota. Ver Anexo)

La PR4 identifica los distintos roles que los MC asumen, los que, en algunos casos, coinciden con los que describimos más arriba, y que surgen del análisis de los diferentes grupos que conforman el corpus de esta tesis. Lo que es interesante, es que se da por sentado el rol que cada uno asume y se descarta toda posibilidad de negociación de modificación del rol del MC durante el curso.

4. CONCLUSIONES

De las grabaciones y transcripciones realizadas de las clases presenciadas en los cinco grupos donde se enseña a través de Ceibal en inglés, puedo concluir que encontré básicamente dos modelos de enseñanza, que, al mismo tiempo, se identifican con ciertas metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras que fueron presentadas en el capítulo 2 de este trabajo. Los dos modelos de enseñanza identificados son: el modelo centrado en la transmisión de conocimiento, que pone el énfasis en la lengua y sus estructuras, y cuya enseñanza se da a partir de la presentación de una estructura lingüística que los niños deben aprender, básicamente, a través de la repetición y la memorización de la misma. En este modelo la transmisión del conocimiento sucede de manera lineal, es decir, el docente es el que posee el conocimiento y el alumno es el que lo recibe; lo cual, de algún modo, nos hace pensar en el concepto del alumno que se asemejaba a una vasija vacía que había que llenar con conocimiento, presente en las teorías conductistas. En estos grupos, el profesor tiene un rol central y aparece como el transmisor del conocimiento, mientras que los alumnos tienen un rol más pasivo, ya que reciben la información, para luego repetirla, y, así, aprenderla.

Por otra parte, encontré un segundo modelo centrado en el aprendizaje, donde el alumno tiene un rol más activo, y el docente pasa a ser un facilitador y no un transmisor del conocimiento, por lo tanto este se va co-construyendo entre todos; aquí la lengua no siempre se enseña de forma lineal, sino más bien de modo espiralado, y por medio de descubrimiento guiado (Bruner, 1966), de la exploración y de la solución a problemas como forma de aprender. La imagen del espiral, presentada por Bruner, resume la idea del abordaje de los temas de modo tal que se esté volviendo a ellos de manera periódica, aunque desde otro lugar, pues cada vez que el espiral regresa al tema, el alumno amplía el conocimiento del mismo.

En este modelo, el docente tiene un rol menos central, es más un guía que ayuda a movilizar y a activar los esquemas previos de los alumnos, para que puedan conectarlos con los nuevos de forma significativa.

Por otra parte, en cuanto a los roles docentes debo hacer la distinción entre la MC y la PR. En referencia a las distintas MC puedo decir que identifiqué cuatro tipos distintos: la disciplinadora o controladora, que es la MC3; el rol que esta maestra asume es el de controladora del comportamiento de los alumnos y de sus participaciones de forma tal que, en vez de colaborar, termina (muchas veces) interrumpiendo la clase, a los alumnos, y/o a la PR. Asimismo, se puede decir que también cumple el rol de administradora, ya que adjudica turnos y no permite que los alumnos se autoseleccionen.

En segundo lugar está la maestra administradora, que controla la dinámica de clase, adjudica turnos, alienta a los alumnos a participar y también controla la disciplina de los mismos (pero no de manera tan marcada como la MC3). En este tipo encontramos a la MC1 y a la MC2, aunque en diferente grado.

En tercer lugar identifiqué a la maestra que está prácticamente ausente y casi no participa en la dinámica de la clase, ni siquiera para adjudicar turnos. En este rol se encuentra la MC5.

Finalmente, identifiqué un cuarto tipo de docente que es el facilitador de conocimiento, que se involucra en la dinámica propuesta por la PR, ayuda a los niños a llegar al conocimiento, y trabaja en colaboración con la PR. Este docente, por momentos, también asume el rol de estudiante. En este tipo se encuentra el MC4.

La siguiente tabla resume los cuatro roles encontrados:

Disciplinador	MC3
Administrador	MC1, MC2, MC3
Ausente	MC5
Facilitador del Conocimiento	MC4

Cuadro No 6. Roles de las MC

En cuanto a la descripción de Ceibal en inglés de cuál debe ser el rol del MC encontré dos diferentes, una en el *Manual para docentes*.², donde se lo posiciona como un asistente o “apoyo” del PR (o maestro remoto), quien “lidera” la clase A: “Esta clase de 60 minutos será liderada por el MR con el apoyo del MC” (Banfi y Rettaroli, 2012: 9).

Por otra parte, en el artículo “Enseñanza de Inglés por Videoconferencia en Educación Primaria”, escrito por la directora del programa, se posiciona al maestro de clase en el centro de la clase A, aparece como “conductor”, “organizador”, “promotor” y “guía”:

El maestro de aula, sin conocimientos previos de inglés o con conocimientos básicos, conduce el programa Ceibal en Inglés, en coordinación con el profesor remoto. Desde su rol docente, organiza, promueve y guía un aprendizaje de inglés conjunto, de sus alumnos y propio. Recibe la llamada por videoconferencia una vez por semana y conduce otros dos encuentros semanales sin profesor de inglés. En estos dos encuentros adicionales, repasa y revisa el contenido presentado por el profesor de inglés, guiado por lecciones que recibe semanalmente y con un fuerte apoyo en materiales digitales. (Brovetto, 2013:5)

Claramente, hay una inconsistencia entre lo planteado en el documento de 2012 y en el artículo de 2013, lo cual llama la atención, especialmente porque en el artículo de Brovetto se le adjudican más responsabilidades al maestro de clase, ya que pasa de ser un “apoyo” del profesor remoto, a conducir el programa Ceibal

en Inglés, con todas las responsabilidades que ello conlleva, ya que corre el riesgo de que se le atribuyan tanto el éxito como el fracaso del mismo.

En un trabajo presentado en el Tercer Foro de Lenguas, en el año 2010, sobre “el docente como profesional autónomo”, Beatriz Gabbiani cuestiona la relación entre lo que se espera de los docentes (en los programas de Educación Inicial y Primaria) y la formación con la que se cuenta, y sostiene que: “Los docentes debemos cuestionarnos, en relación a nuestras prácticas, si contamos con las posibilidades, las capacidades y las herramientas para hacer lo que se espera de nosotros, y además preguntarnos si lo que se espera de nosotros es adecuado y/o factible” (2011: 239). Pienso que esta misma reflexión puede aplicarse al papel que Ceibal en Inglés espera que las maestras de clase cumplan, y cabría cuestionarse si la maestra de clase “sin conocimientos previos de inglés o con conocimientos básicos” (Brovetto, 2013: 217) está en condiciones de “dirigir” el programa, “conducir”, “organizar”, “promover” y “guiar” el aprendizaje de inglés. También hay que tener en cuenta que, en este programa, no son ni las maestras ni los profesores remotos los que piensan y planifican la clase, sino el British Council, pero sí son ambos docentes los que luego tienen que poner en práctica estas planificaciones.

Con respecto a los PR, encontré dos modelos distintos de docentes que se corresponden con los dos modelos de enseñanza identificados en los grupos analizados, y mencionados anteriormente. El primer modelo está representado por los PR1-2, PR3 y PR5, quienes presentan una dinámica de clase basada en la exposición y la repetición (por parte de los alumnos), con una marcada utilización del español (en especial la PR3). En sus clases la repetición y la memorización tienen un rol central. Sus clases están centradas en el docente. El segundo modelo está representado por la PR4, quien trabaja con una metodología donde el alumno tiene un rol más activo, y en vez de exponer el tema, se va co-construyendo conjuntamente con los alumnos y el MC; con respecto a la lengua, se utiliza el idioma inglés la mayor parte del tiempo, así como también estrategias para evitar la traducción.

Expositor del tema, apela a la repetición y a la memoria	PR1-2, PR3, PR5
Co- constructor	PR4

Cuadro No 7. Roles de los PR.

Asimismo, en cuanto al rol de los alumnos en el aula, pude identificar dos tipos: los grupos en donde los niños repiten lo presentado por el PR; y un grupo en donde los niños tiene un rol más participativo en la co-producción de conocimiento a pesar de tener un nivel principiante. A mi entender, estos dos roles que los niños asumen están condicionados por el tipo de PR y MC de cada grupo, ya que son ellos, a través de sus prácticas discursivas y didácticas, quienes establecen los roles y la forma en que los participantes se relacionan entre sí. En este respecto, solamente uno de los cinco grupos estudiados (grupo 4) cumple con lo planteado por Ceibal en Inglés en el *Manual para Docentes.2*: “fomentar en los alumnos las capacidades que les permitan aprender a aprender. En este sentido se enmarcan las actividades de reflexión sobre el aprendizaje y el desarrollo de estrategias de aprendizaje como centrales al desarrollo de este proyecto” (Banfi y Rettaroli, 2012:3). El programa posiciona al alumno en un rol central, y sobre todo, activo, lo cual no sucede en los grupo 1, 2, 3, y 5, debido a la dinámica de clase.

PR - Rol	Niños – Rol	Grupos
Expositor que apela a la memoria y a la repetición	Repetidor de contenidos	1,2,3,5
Co-constructor	Participante activo	4

Cuadro No 8.: Roles de los alumnos y PR.

También pude apreciar que el enfoque, en cuanto al tratamiento de la lengua objeto de estudio, estaría ocupando dos lugares bien diferentes: uno sería el del elemento que posibilita la comunicación, y el otro sería el de la lengua como estructura pasible de ser analizada lingüísticamente. Esto último está ligado a la metodología utilizada en cada grupo. Solamente en el grupo 4 pude ver que la PR4 trabaja desde un enfoque más dialógico, dando lugar a la comunicación y a la interacción entre todos los participantes; debo agregar que esto también sucede por el tipo de trabajo que el MC4 lleva a cabo durante la clase.

En cambio, en los grupos 1, 2, 3 y 5, la lengua es abordada desde un punto de vista estructural y analítico, pasando el elemento comunicativo a estar en último lugar. Sin embargo, en el *Manual para Docentes.2*, se explicita cuál es el lugar que los elementos gramaticales deben ocupar en la clase, y se plantea que estos deben aparecer en un “segundo plano”:

Elementos gramaticales – Se trata de las estructuras gramaticales requeridas para activar las funciones comunicativas. Aparecen en un segundo plano con respecto a éstas y se las enseñará como un medio para lograr poner en práctica la función comunicativa y no como un fin en sí mismo. La idea es que los alumnos puedan hacer observaciones inductivas acerca de las estructuras gramaticales en base a los ejemplos. (Banfi y Rettaroli, 2012: 7)

Del análisis del corpus presentado en el capítulo 3 se desprende que, en la mayoría de los grupos estudiados, la gramática y su abordaje explícito tienen un lugar central, pasando las funciones comunicativas a un último plano. Esto último quizá se deba a que no todos los docentes (tanto los remotos como los de clase) encuentran la forma o las estrategias para trabajar coordinadamente y desde un enfoque más dialógico, tal como lo plantea Ceibal en Inglés.

Otro de los objetivos que se plantean como fundamentales en el proyecto es “la vinculación con los contenidos curriculares académicos del Programa de Educación Inicial y Primaria”, los cuales son considerados como “un elemento central de este proyecto. El diseño del curso contempla este tipo de conexiones en

las distintas tareas y actividades propuestas.” (Banfi y Rettaroli, 2012: 5) En las clases observadas no pude identificar los temas de las clases con los contenidos de los programas de quinto y sexto años de Educación Primaria. Dentro de los temas y contenidos de las clases observadas están: mi mascota, las súper mascotas, las casas de mis mascotas, presentación y descripción de mis amigos, las partes de la escuela, el calendario escolar, historias que conozco (los elementos que las componen), las partes de la casa. Asimismo, en cuanto al aspecto discursivo y tipos textuales a ser trabajados, el *Manual para docentes.2* (Banfi y Rettaroli, 2012) plantea lo siguiente: “se trata de los diversos tipos de texto y sus convenciones. En clase se reflexionará sobre las características salientes de cada tipo de texto que sea trabajado.” Con respecto a esto último, puedo afirmar que estuvo presente en la clase que la PR4 trabajó con *stories*, pues lo hizo desde un abordaje donde se analizaron y enfatizaron las características de un cuento (lo cual sería retomado en clases subsiguientes). En los otros casos se trabajó a nivel oracional. Claramente, las PR1-2, 3 y 5 podrían haber trabajado las descripciones de las mascotas, de las casas o de los amigos desde otro lugar, enfocándose en las características y/o finalidades de un texto descriptivo, la interrelación de los elementos que lo componen, y no en la enumeración de elementos o “adjetivos” (término que predomina el discurso de las PR1-2 y 3), como sucede en las clases observadas.

En base a lo observado se puede sostener que ni los planes de clase ni los materiales sugeridos para utilizar en las clases (por lo menos en las observadas), están pensados para acompañar o dialogar con los contenidos curriculares de Educación Primaria. Por otra parte, con respecto a la elección de los materiales, en muchos casos, cabría cuestionar si son adecuados para las edades de los niños (por ejemplo, la utilización del video del “baile del osito panda” que los niños de 6to año tenían que imitar y bailar), y si son elegidos tomando en cuenta los gustos y preferencias de los principales actores de la clase: los alumnos. El hecho de que las planificaciones sean estandarizadas, y que no sean pensadas a partir de las necesidades de cada grupo puede llegar a ser un factor que juegue en contra del

programa, especialmente si los PR no tienen la posibilidad o la flexibilidad para adaptar los planes de acuerdo a cada grupo; quizá la falta de conocimiento (debido a diferentes factores) que tiene el PR de cada uno de sus grupos es un factor negativo en este respecto.

Con referencia a esto último, en la entrevista que le realicé a la PR4, yo le preguntaba acerca de la cantidad de actividades que planteaban los planes de clase, y la posibilidad de modificar el plan de clase o variarlo, y ella contestaba lo siguiente:

PR: Sí, estoy de acuerdo. El tema es que, te guste o no, más o menos, la planificación de una cierta semana la tenés que seguir, porque si no, el maestro de clase, cuando tiene que hacer la clase B, para practicar eso, no puede. Si yo digo, tengo que dar las partes de la casa, y, no sé, los muebles, y yo digo, no, quiero practicar las partes de la casa y los muebles los doy la semana que viene, el maestro de clase, cuando ve la planificación y tiene un montón de ejercicios acerca de los muebles, entonces ¿qué hace? Entonces uno no puede decir: Esto no lo hago, o esto lo dejo o lo hago de otra manera. A mí me pasó con las partes de la casa que estaba planificado para enseñar las partes de la casa con *has got, it has got a bedroom, it has got a kitchen*; a mí, a nivel discursivo me parece mucho más apropiado enseñar *there is/there are*. Pero yo no puedo hacer esa elección.

E: ¿Vos no podés variar la planificación entonces?

PR: Es que si no, te complicás mucho el ciclo semanal. Pero bueno, entonces sí, hay cosas que quedan como medio descolgadas. (Ver entrevista en Anexo)

De algún modo, lo que la PR comentaba acerca de la imposibilidad de modificar el plan de clase, apoya lo planteado en esta tesis sobre el hecho de que el cumplimiento del plan de clase parece ser central, y no las necesidades de cada grupo en particular. Cuando los docentes planificamos una clase, lo hacemos partiendo del conocimiento que tenemos de nuestro grupo, de sus características y de los resultados del diagnóstico que realizamos del grupo.

En el capítulo 3 de esta tesis, hice referencia a las palabras de Kumaravadivelu (2009) con respecto al hecho de que el docente debería

desarrollar su propia metodología basada en la particularidad de sus grupos y alumnos, de la posibilidad y de la practicidad. En el mismo libro, Kumaravadivelu introduce las ideas de Allwright, quien, como él, también ha explorado alternativas al método (que considera “muerto”). Allwright plantea lo que él llama la “práctica exploratoria” (*Exploratory Practice, EP*), observación sistemática de lo que sucede en la clase; él destaca el papel del docente investigador, que intenta comprender su propia práctica. Solamente a partir de una observación de lo que sucede en la clase, a partir de la propia práctica de enseñanza, es que el docente puede transformar o modificar sus propios planes de clase basándose en lo que obtiene de esa instancia de observación. Según Kumaravadivelu: “This can be done only if they treat the predetermined syllabus as a presyllabus that is to be reconstructed to meet specific learner needs, wants, and situations, and treat the prescribed textbook as a pretext that is to be used only as a springboard for launching appropriate classroom activities.” (2009: 202)

Pienso que quizá, el hecho de que ninguno de los docentes (MC y PR) son autores de los planes de clase, resulte en una dificultad (o imposibilidad) de modificar o reestructurar los planes de clase (como ser contenidos, secuencias o materiales a utilizar), y derive en que el PR pueda limitar su rol al de un repetidor o aplicador de un plan de clase en cada grupo que tiene.

Con respecto al enfoque metodológico presente en las clases observadas, el grupo 4 es el único en donde los docentes intentan trabajar desde lo dialógico y lo comunicativo (por lo menos en las clases observadas), personalizando o modificando un poco las planificaciones. Con respecto a esto, en la entrevista realizada a la PR4, le pregunté acerca de la metodología planteada por Ceibal en Inglés, y ella decía lo siguiente:

Entrevistadora (E): Bueno, y desde el punto de vista de la metodología, ¿vos lo ves que está dentro de un enfoque comunicativo?

PR: Yo siento eso. El manual dice que es *Task Based*. No sé, o quizá hay partes que sí, si uno piensa en el tema del portfolio. Pero por lo menos en la clase A que es la que uno da, es de manual.

E: Te lo pregunto, porque en las clases que vi, sentía que no estaba dentro de un enfoque comunicativo, y que por momentos había una cuestión más *behaviouristic*.

PR: Audiolingual

E: ¿Vos qué pensás?

PR: Se debe dar porque está contemplado dentro del plan, el escuchar y repetir, es constante, la ejercitación mecánica, digamos. Qué se yo. Para mí está dentro de lo significativo, igual. Porque tener veinte niños diciendo My name is fulano, por más que sea una cosa de repetición, y de martillar una estructura, es significativo que ellos tengan la oportunidad de decir su nombre en otro idioma para presentarse ante una persona que no conocen.

E: Era simplemente una apreciación mía.

PR: Sí, sí. Vas a ver que hay un montón de actividades que son repetitivas y monótonas. (Ver transcripción completa en Anexos)

De las palabras de la PR se desprende que, por un lado, ella siente que el programa está dentro de lo comunicativo, especialmente porque el mismo programa plantea actividades basadas en tareas (*Task Based*). Pero por otra parte, y al mismo tiempo, dice que la clase “A” (que es la que ella dicta) es “de manual”, lo que implica una contradicción, ya que una actividad basada en una tarea no puede ser de manual, pues se estaría perdiendo una de las características de una actividad comunicativa basada en tareas, como es lo inesperado o impredecible de la misma, en tanto que, en una tarea, el alumno puede elegir qué y cómo decir lo que quiere, así como también corregir o redirigir lo dicho.

En el *Manual para docentes.2* se plantea una dinámica de clase basada en tareas:

Al concluir el ciclo se realizará una tarea comunicativa integradora que contemplará los distintos aspectos trabajados durante el ciclo (o sea, vocabulario, puntos gramaticales, tipos discursivos, etc.). El objetivo central de esta tarea es la comunicación, lo que les permitirá a los alumnos concentrarse en la situación comunicativa por encima de las cuestiones de forma. (Banfi y Rettaroli, 2012: 11)

Cuando en la cita que acabo de presentar, se habla de “tarea comunicativa integradora”, se incluyen, en una nota pie de página, trabajos de varios autores, como ser: Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*, o Willis, D. y J. Willis (2007) *Doing Task-Based Teaching*.

Complementariamente a lo expuesto en el *Manual para docentes.2*, en la conferencia presentada por la directora del programa en el *Octavo Foro de Lenguas de ANEP* (2015), ella se refiere al programa enmarcado en un enfoque comunicativo, centrado en tareas:

Esta propuesta se enmarca en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyos pilares son: intención comunicativa y significativa, propuesta centrada en el alumno, maximización de la participación del estudiante, integración de las cuatro habilidades lingüísticas, presentación de la gramática en contexto, centralidad de tareas y actividades comunicativas en clase. (Brovetto, 2015: 14).

Por otra parte, la PR justifica o explica que, quizá, en el “tema del portfolio” es que se puede ver reflejado que el programa plantea las “tareas”. Sin embargo, el hecho de que los alumnos tengan un portfolio no asegura que sea comunicativo, pues un portfolio implica un proceso de reflexión (no es una recopilación de materiales), y es, justamente, lo reflexivo por lo que se lo puede asociar con una tarea. A pesar del intento por justificar que el programa se enmarca dentro de un enfoque comunicativo, la PR no logra presentar una evidencia clara de ello, por el contrario, cuando le sugiero que (desde mi punto de vista) las clases tienen un enfoque más bien conductista, ella inmediatamente reconoce el método que realmente subyace en los planes de clase: el audiolingual. Esto último lo justifica porque en los planes está contemplado, y agrega que “el escuchar y repetir, es constante, la ejercitación mecánica”; lo cual confirma mi cuestionamiento acerca de la afirmación en los documentos de que el programa está inscripto dentro de un enfoque comunicativo, ya que, difícilmente, un autor que hable de aprendizaje basado en tareas vaya a mencionar el mecanismo de la

repetición tal como lo plantea la PR (y como lo vimos en los grupos 1, 2, 3 y 5). Luego hace referencia a lo “significativo” de “tener veinte niños diciendo My name is fulano”, que, según ella “por más que sea una cosa de repetición, y de martillar una estructura, es significativo que ellos tengan la oportunidad de decir su nombre en otro idioma para presentarse ante una persona que no conocen” (ver entrevista en Anexo), afirmación que no comparto, ya que se malinterpreta lo que se entiende por “significativo” (ya discutido en este trabajo). Cabe preguntarse cuán significativo puede ser para un niño preguntarle a un compañero que ya conoce cómo se llama, aunque sea en otro idioma, porque en realidad, la respuesta ya la conoce. Yo cuestiono la afirmación de que escuchar y repetir algo sea significativo para los alumnos, pues no es real, y para que una tarea (pedagógica, comunicativa) sea tal, debe ser real y con relevancia para la vida de los alumnos. Por otra parte “martillar una estructura” (como dice la PR) no es el objetivo de un enfoque comunicativo, sino, justamente, comunicarse, desarrollar la habilidad discursiva del alumno.

Pienso que la PR hace un intento por justificar el hecho de que el programa plantea un tipo de enfoque que luego no se ve reflejado en los programas, y consecuentemente, en las clases. Sin embargo, es esta PR, justamente, la que trabaja en sus clases de manera de hacer las actividades más comunicativas; un ejemplo de ello es la clase donde trabaja con *stories*, pero (como se puede ver en la transcripción de clase), no utiliza ningún recurso audiovisual, y arma la clase en base a los conocimientos previos que los niños tienen sobre distintas historias infantiles. Claramente, ella logra adaptar el plan a su grupo, o a su estilo de enseñar.

Por último, creo necesario referirme al rol que juega la tecnología en este programa, que parte de Ceibal y no del departamento de Lenguas extranjeras. Con respecto a esto último, la directora del programa Ceibal en Inglés lo deja claro en una entrevista realizada por BBC Mundo en el año 2014: "Yo trabajo en una institución cuya misión es la introducción de tecnología en la educación".

Al principio de este trabajo se mencionó que la razón principal por la cual se creó Ceibal en Inglés era la falta de docentes de inglés para cubrir todas las escuelas donde aún esta lengua no se enseñaba. La organización y el esfuerzo de los creadores y directores de este proyecto hicieron que creciera y alcanzara a más escuelas desde el 2012, año de su creación, hasta el día de hoy. La disponibilidad de recursos ayudó a que todas las escuelas que participan en el proyecto pudieran tener toda la tecnología necesaria para poder llevar a cabo la videoconferencia con los profesores remotos, así como también se pudo hacer llamados internacionales para cubrir las vacantes con profesores remotos de diferentes partes del mundo. Todo esto da cuenta de una institución que posee una infraestructura y apoyo del Estado que le ha permitido ir cumpliendo con el objetivo de universalizar la enseñanza de la lengua inglesa.

Por otra parte, en cuanto a lo relacionado con la metodología de la enseñanza de segundas lenguas, el análisis del corpus mostró que, a pesar de la intención de implementar clases con un enfoque comunicativo, abundan ejemplos donde se emplean métodos como el de Traducción gramatical o el Audiolingual, que no se asocian al enfoque mencionado. Asimismo, cabe mencionar que, si bien el elemento tecnológico ha sido de gran ayuda para llegar a más escuelas, incluso aquellas que se encuentran en el interior profundo de nuestro país, la esencia de cualquier clase de inglés (o de cualquier otra asignatura) radica en una planificación que parta del conocimiento real del grupo donde se va a enseñar, de la coherencia entre la filosofía de enseñanza del docente, de cómo concibe la enseñanza en general y la de lengua en particular, con los objetivos del programa, los planes de clase, y la metodología y técnicas propuestas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*.17: 63-67.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. [Sin ciudad] Springer Science- Business Media Dordrecht.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banfi, C. y Rettaroli, S. (2012). *Ceibal en Inglés. Manual para Docentes*.2. 2012, (Archivo PDF cedido por profesora remota de Ceibal en inglés).
- Behares, L. (coord.). (2008). *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP.
- Boissat, D. (1991). *Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure*. En: C. Kerbrat Orecchioni (Ed.), *La question*. Lyon: PressesUniversitaires de Lyon.
- Brovetto, C. (2013). “CEIBAL en inglés. Enseñanza de inglés por videoconferencia en Educación Primaria.” *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales*. Comps. José Miguel García y Graciela Rabajoli. Montevideo: ANEP, CEIBAL, pp. 211-229
- Brovetto, C. (2015). “Ceibal en Inglés. Un caso de integración de pedagogía y tecnología”. En: *Octavo Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo: Programa de Políticas lingüísticas, ANEP.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles.An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.

- Bruner, J. S. (1972). "The nature and uses of immaturity". *American Psychologist*, 27: 687-706.
- Burbaquis- Vinson, A. et al. (2002). *Bases para la adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria
- Cabrera, M. (2012). "Docentes extranjeros dictarán inglés en escuelas por videoconferencia". El Observador [en línea]. Disponible en: <<http://www.elobservador.com.uy/docentes-extranjeros-dictaran-ingles-escuelas-videoconferencias-n221238>> [Consultado el 27 de febrero de 2012].
- Canale, M. (1983). "On some dimension of language proficiency". En: J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 333-342.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Casal, G. (2009). "La enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación primaria". *Segundas Lenguas... Porque es un Derecho*. Coord. Norma Quijano. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, pp. 13-18.
- Chomsky, N. (1964). "Current issues in linguistic theory." En: Fodor J. y Katz J. (Eds.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Oxford: Blackwell.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford Press.
- Díaz Maggioli, G. y Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons Learned. First steps towards reflective teaching in ELT*. Montevideo: Richmond.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2010). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ferguson, C. A. (1978). "Talking to Children: A Search for Universals." En: *Universals of human Language*. V. 1. *Method and Theory*, Joseph Greenberg H., Ferguson Ch. A. y. Moravesik E. A. Stanford, Calif.: Stanford University Press, pp. 203-24.

Ferreiro Gravié, R. (1996). *Paradigmas Psicopedagógicos*. Mexico: ITSON, Son.

Gabbiani, B. (2011). "El docente como profesional autónomo. El lugar de la formación, la reflexión y la investigación para alcanzar este objetivo". En: *Tercer foro de lenguas ANEP*. Montevideo: Programa de políticas lingüísticas, ANEP.

Garrison, D. R. y Cleveland-Innes M. (2005). "Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough". En: *The American Journal of Distance Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 133-148,

Goyeneche, J. J., et al. (2014). *Programa Ceibal en inglés 2014. Evaluación de aprendizajes (Documento final)*. Montevideo: Facultad de Ciencias Económicas y Administración- Plan Ceibal.

Grass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Hadfield, J. y C. Hadfield. (2008). *Introduction to teaching English*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1973). *Exploration in the functions of language*. London: Arnold. Hertforshire: Prentice Hall International.

Hatch, E. (1978). "Discourse analysis and second language acquisition". En: Hatch, E. (Ed.), *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 401-435.

Hymes, D. H. (1972). "Acerca de la competencia comunicativa". En: Llobera, M. (coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-46.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input Hypothesis: Issues and implications*. Harlow: Longman.

- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Kumaravadivelu, B. (2009). *Understanding language teaching. From method to postmethod*. New York: Routledge.
- Lantolf, J. y Thorne, S. L. (2007). "Sociocultural Theory and Second Language Learning". In. Van Patten, B. y Williams J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 201-224.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- León, A. (2003). *Interacción verbal en el aula de clase*. Merida: Universidad de Los Andes.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lightbrown, P. y Spada, N. (2009). *How Languages are learnt*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1983). "Does second language instruction make a difference? A review of the research." *TESOL, Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". En W. Ritchie & T. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, pp.413-68.

Long, M. y Sato C. (1983). "Foreign talk discourse: forms and functions of teachers' questions". En: *Classroom-oriented research on Second Language Acquisition*. Selinger, H. y Long, M., eds. Rowley, MA: NewburyHouse, pp. 268-285.

Martín Peris, E. (1996), *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*, Tesis doctoral dirigida por el Dr. M. Llobera i Cànaves, Barcelona: Universidad de Barcelona.

Martins, A. (2014) "Miles de niños en Uruguay aprenden inglés con profesores a distancia". *BBC Mundo*. Disponible en: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/01/140108_uruguay_ingles_remoto_am [Consultado el 20 de enero de 2014].

Mayor Sánchez, J. (2004) "Aportaciones de la psicolingüística". En: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 43 y ss.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice- Hall.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Nunan, D. (2004). *Task-based language taching*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2011) *Teaching English to Young Learners*. Anaheim, CA: Anaheim University Press.

Obiols, G y Di Segni de Obiols, S. (1999). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs.As: Kapeluz.

Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle.

Prator, C. H. y Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. En: Celce-Murcia, M. y McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.

- Ranguis, C.A. "Panorama histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Uruguay" En: Kühn, U. y M. Stephan (eds.) *Las lenguas extranjeras en la Enseñanza Pública*. Montevideo, Instituto Goethe, 1992:11-16.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign- Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Saussure, F. de. (2006). *Course in General Linguistics*. Chicago, Illinois: Open Court Classics.
- Savignon, S. J. (2005) "Communicative Language Teaching: Strategies and Goals". En: *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Sinclair, J. y Coulthard, R.M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En: Gass, S. M. y Madden C. (Eds.), *Input in second language acquisition..* Rowley, MA: NewburyHouse, pp. 235-253.
- Villar Posada, F. y Pastor Mallo, E. (2003). *Psicología evolutiva: Models de desenvolupament cognitivu*. Valls: Universitat Rovira i Virgilo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilcox, K. (1993). "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión". En: Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A (Eds). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 95-126.

Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: Harper Collins.

6. ANEXOS

Grupo 3. Clase 1

1. PR: ¿Quién me puede decir los colours que aparecen en esta canción?
2. MC: A ver (señala a una niña)
3. Niña: Red
4. MC: Red (MC señala a otro niño)
5. Niño: White
6. MC: ¿Escuchás?
7. PR: Yes
(MC señala a otra niña)
8. Niña: Pink
9. PR: Mhm
(MC señala a otro niño)
10. Niño: Green
11. Niño: Grey
12. Niño: Yo! (levanta la mano)
(MC señala otro niño)
13. Niño: Yellow
14. PR: Ok.
15. MC: Allá en el fondo. Jorge
16. Jorge: Black
17. MC: Black. ¿Tú? (señalando a otro niño) dale
18. Niño: Blue
19. Niño: Orange
20. MC: Orange, allá a ver
21. Niño: Brown
22. MC: Brown
23. PR: Brown
24. MC: No hablen entre ustedes. ¿Cuál otro? (Refiriéndose a “otro” color, señala a otro niño)
25. Niño: (dice algo que no se entiende)

26. MC: Fuerte
27. Niño: Sky blue
28. MC: ¿Se siente? ¿Siente? (refiriéndose a la PR, si escucha bien)
29. PR: Sí, sí
30. MC: Acá (señala a niño)
31. Niño: White white
32. MC: White. No se habla
33. PR: Very good
34. MC: No se habla
35. PR: Me gustaría que ustedes me muestren lo que estuvieron trabajando sobre las mascotas, yo sé que estuvieron escribiendo algo. ¿Puede ser? se acuerdan que yo les había mostrado (no se entiende lo que dice porque la MC habla al mismo tiempo a los niños, parece que está explicando algo)
[Se genera barullo]
36. MC: Bue, ¿pero qué escribieron? Si es, don, si es casa. Vamos cuéntenle algo, de qué color es. NO HABLEN ENTRE USTEDES. ¿A ver?
37. Niña: Qué animales
38. MC: Sí sí, las mascotas de ustedes
39. PR: Ok, el que quiere levanta la mano
40. MC: = levantan la mano=
41. Niño: ¿Para decir las..?(MC asiente con la cabeza)
42. MC: ¿A ver? las mascotas de ustedes. Yo no puedo estar en la casa de ustedes
(Niña levanta la mano) ¿Aver?
43. Niña: ¿Me pongo de pie? (Maestra asiente)
44. MC: Nos callamos los demás
(Niña se pone de pie)
45. Niña: Long
46. PR: Ok bien ¿Y qué dice al final de todo? ¿Te acordás que habíamos una estructura de <pausa> my pet <pausa> A ver, my pet (hace un gesto con la mano, como de seguir una oración)
47. MC: Entera, leela toda, entera, el nombre.
48. Niña: Is Morena. Puse eso nada más
49. MC: ¿Nada más? ¿El color no?
50. Niña: Is Morena, nada más

51. MC: Puso solamente el nombre
52. PR: Ok. And what colour is it?
53. MC: ESTÁN HABLANDO
54. PR: What colour is it? ¿de qué color es?
55. Niña: Black
56. MC: Black
57. Niña: And, eh brown
58. PR: Ok It is black and brown, muy bien ¿Algún otro muchacho?
(La MC dice algo pero no se entiende)
59. PR: ¿Nadie tiene más cosas?
(Niño pide la palabra)
60. MC: ¿A ver?
61. Niño: Dog, eh, yellow y Brown
(Se escucha a un niño que dice: Callate Daniel)
62. MC: Yellow y Brown
63. PR: Bien
64. MC: ¿Alguien más?
65. PR: Los que estuvieron trabajando, eh ¿cómo lo escribiste? <pausa> ¿Viste que poníamos (no se entiende lo que dice) de pe:t?
66. Niño: Is a dog
67. MC: Pero, ¿cómo lo escribiste dice?
68. Niño: Yo no
69. MC: =¿No lo escribiste?=
(El niño mueve la cabeza negando)
70. MC: ¿Vos sí lo escribiste? (refiriéndose a otro niño)
71. PR: Ok. El que lo tenga y lo quiera leer lo puede leer, you can put up your hand and you read it.
72. MC: Disculpe profesora, yo falté, estuve enferma (La MC se dirige a la PR)
|Entonces
73. PR:
=Ahh=
74. MC: Entonces capaz que no hicieron el repaso correspondiente porque yo no estaba
75. PR: No hay problema, ¿lo pueden volver a ver en la clase B?

76. MC: Si. Yo iba a retomar pero más bien a mitad de semana, cuando nos reunimos nosotras
77. PR: La clase que viene nos va dar el tiempo
(Trata de explicarle algo a la MC, pero no se escucha bien y esta no la mira a la pantalla, está pendiente de la conducta de los niños, no para de moverse por la clase)
78. PR: Después lo compartimos y lo vamos chequeando, porque...le cuento para que sepa, porque cuando lleguemos a la clase número doce o trece ustedes van a tener que exponer lo que hicieron. ¿Sí? entonces es importante.
79. MC: = ¿Escucharon?= Van a tener que exponerla
(La MC no respeta el turno de la PR, se solapa permanentemente)
80. PR: No va a ser nada difícil, solo van a tener que mostrar, que leer todo lo que ustedes ponen (no se entiende porque habla la MC)
81. MC: = ¿QUIÉN ESTÁ HABLANDO?= Y NO ESTÁ ESCUCHANDO A LA PROFESORA
(Los niños están más pendientes de los llamados de atención de la MC que de lo que dice la PR. Muchas veces la PR queda hablando sola)
82. PR: Por eso es importante que vayan chequeando el proceso ¿Sí?
83. MC: A ver, una compañera aquí quiere compartir algo
84. Niña: Yo (no se entiende) pero como no trabajamos eso no lo hice
85. MC: Ves (no se entiende lo que dice porque se solapa con la PR)
86. PR: =Por eso vamos a empezar a trabajar de nuevo= Muy bien. ¿Quién era que estaba con el gorro violeta el viernes? ¿Puede ser?
87. MC: Puede ser. Yo no estaba
88. PR: Que se me cambia de gorro todos los días (Los niños señalan a una compañera. Parece ser un comentario como para distender la situación, cambiar de tema o tomar el turno) OK, let's begin. Me voy a alejar un poquito, así me siento porque la silla (no se entiende)
(Aleja su propia imagen, que estaba como en un primer plano)
89. PR: Here we go <pausa> (Despliega en la pantalla una hoja con dos cuadritos con preguntas) ¿A ver? Solo para saber, para que ustedes me comenten
90. MC: Atentos
91. PR: Esta pregunta la tienen vichada
92. Niños: Sí, Sí

93. MC: ¿A ver si lo dimos? ¿A ver? Levantando la mano. Male (la misma niña que ya participó)
94. Male: (Dice algo que no se entiende) ¿Very well thank you and you?
(La MC señala a otra niña)
95. MC: ¿No? La otra, vamos, dale. Fine thank you. ¿A ver? (señala a otro niño)
96. Niño: Fine thanks
97. MC: ¿Cuál?
98. Niño: Good bye, Thank you
99. Niños: Good bye
100. MC: ¿A ver?
101. PR: Ok. Excellent
102. MC: Se suma a todo, ¿Verdad?
103. PR: Yes, Now you have to listen
104. MC: Estoy sintiendo voces. TE VOY A SACAR, EH. Sigam hablando
(con tono amenazador)
105. PR: Escuchamos la canción. Listen and sing. Ok. Music
106. MC: Acá no se puede desatender ni un minuto. Sino perdemos la pronunciación, a parte.
107. PR: Entonces, here we go (Pasa el video del abecedario)
108. PR: Ok, Well done. Now I'm going to show you a picture. Un dibujo. A picture, and a pet. Yea? Here we go <pausa>
(La PR pone una imagen con un texto que lee en el turno 111)
109. PR: Esta descripción ya la conocen porque la estuvimos trabajamos esta misma que yo uso siempre. Ok
110. PR: Esta canción ya la conocen porque la estuvimos trabajamos esta misma que yo uso siempre. Ok?
111. MC: ¿Se acuerdan?
112. PR: My pet is a dog my dog is small. Esta información es nueva.
¿Alguien sabe qué quiere decir con esa última parte?
113. MC: A ver, ¿Mariana? ¿Qué quiere decir? Atiendan
114. Mariana: Pequeño
115. PR: Ah bien. El objetivo de esta clase es además de todo lo que aprendieron para describir a nuestras mascotas vamos a agregar el tamaño
(La MC hace un comentario que tampoco se entiende, solapándose nuevamente)

116. MC: Teníamos el color ahora el tamaño
117. PR: Exactly, bien. We are going to watch a video now ok. Yes? Ok?
118. MC: Escuchen
119. PR: Yes? You have to pay attention. Pay attention to the video.
- ◊
120. MC: Perdón, qué dijo (refiriéndose a un niño)
 (La PR pasa el video donde aparecen unos chicos que dicen:
 Look at my dog, it's small
 Look at my dog, It's big
 Look at my it's short
 Look at my it's long
 Look at my hamster it's small
 Look at my hamster, it's big
121. PR: Ok. What animals do you see? Animals
 (Niños levantan la mano)
122. MC: ¿A ver?
123. Niño: ¿Y si no entendí la pregunta?
124. MC: No entendieron la pregunta. ¿A ver si alguien entendió? ¿A ver si les podés repetir la pregunta? (refiriéndose a la PR)
125. Niño: ¿Me podés repetir la pregunta?
126. Niño: Qué animales vieron (Le contesta al compañero que tiene al lado)
127. MC: ¿A ver?
128. PR: Los animals que estaban en el video
129. MC: Los que estaban en el video, qué otro (señala a un niño que está levantando la mano y refiriéndose a "otro" animal)
130. Niño: Hamster
131. MC: Hamster
 (MC señala otro niño)
132. Niño: dog
133. MC: Dog. Adriana. (la señala)
134. Adriana: (no se entiende)
135. PR: Ok. Very good. ¿Alguno se acuerda cómo eran esos animals?
136. MC: A ver? ¿Qué otra característica tenían?

137. Niño: ¿Los colores?
138. MC: Siempre los mismos no\ Vamos a participar\ todos lo vieron | A ver Emanuel
139. Emanuel: Larga
140. MC: Larga dijo. ¿Cómo era?
141. Niños: Long
(MC señala a otros niños)
142. Niña: Short
143. MC: Short
(Señala a otro niño)
144. Niño: Big
145. MC: Big
146. Niño: Long
147. Niña: Pequeño
148. MC: Allá. Pequeño.
149. Niña: Small
150. PR: Yes, ok. Now, vamos a ver ahora, vamos a prestar atención ahora cómo estos chicos dicen el tamaño del animal
151. MC: =¿Van a escuchar?= Tienen que mirar allí (señalando al pantalla)
La PR pone un video
152. MC: Todos mirando la pantalla, escuchando lo que dice, sino no aprendemos la pronunciación
(El video es el mismo que ya vieron)
153. MC: Escuchen
154. PR: Muy bien. Vamos a escuchar y repetir todas las palabras nuevas que estamos aprendiendo. Ok?
155. MC: ¿Escucharon?
156. PR: For example
(un niño le dice algo a la MC pero no se entiende)
157. MC: Anótenlo. A ver. Prestan atención
(La PR pasa de nuevo el video pero lo frena luego de que cada niño describe a su mascota)
Video: Look at my dog, it is small

158. PR: It is small
159. Niños: small
160. MC: Repetimos
161. Niños. Small
162. PR: Yes, muy bien
163. MC: Escuchamos para repetir
 Video: Look at my dog, it is big
164. PR: Big
165. Niños: Big, big, big
 Video: look at my...it's short
166. Niños: Short
 Video: Look at my ...it's long
167. Niños: Long, long
 Video: Look at my hamster, it's small
168. Niños: Small, small
 Video: Look at my hamster, it's big
169. Niños: Big, big
170. PR: Muy bien <pausa> entonces, vamos de nuevo a la description de mi mascota, y van a ver que yo de la misma manera
171. MC: = Miren bien \ miren=
172. PR: (no se entiende porque habla la MC arriba) =esa información= Ok?
 My dog is Como aprendieron a decir, small. Yes? And then I have the picture of my dog (La PR deja correr el video y aparece la imagen de un perro) Bien, muy bien. Vamos a ver también algo que ustedes lo van a continuar trabajando, pero vamos a prestarle particular atención a (no se entiende) vamos a ver cómo preguntamos cómo es la mascota del otro
173. MC: A ver. Escuchamos
174. PR: Esta es una pregunta. Is it big? ¿Qué pregunta?
175. MC: Victoria
 (Victoria es la misma niña que participó al principio de la clase)
176. Victoria: Si es grande
177. PR: Yes. Is it long?
 (Victoria y la niña de al lado piden la palabra, miran a la maestra y le dicen que significa largo)

178. MC: Que es largo, si
179. MC: Sin comentarios, sh (Dirigiéndose a unos niños)
180. PR: Y podemos obtener dos respuestas, yes, it is short and
181. Niños: Long
182. PR: Muy bien, está bien, perfect. Acuérdense que usé IS en las dos preguntas antes del animal
183. MC: = Cópelo =
184. PR: Pregunto: ¿es grande mi perro?
(Dice algo en español, pero no se entiende, por el sonido metalizado y porque pasa un auto)
(La PR escribe en una hoja de word la pregunta para que los niños la copien)
185. PR: Muy bien <pausa> ¿Estaban copiando?
186. Niños: Sí
187. MC: Sí, estaban copiando
188. PR: Les doy unos minutos para que lo copien
(Despliega de nuevo la hoja de word)
(Los niños preguntan algo a la MC que no se escucha)
189. MC: Con big y long, lo demás con big y long, las dos respuestas que pueden obtener: sí y no (MC sigue dialogando y llamándole la atención a los niños)
190. Niño: Ya ya terminé
191. MC: Ta, Sh, practica, practica mentalmente la pregunta<pausa> Después tiene que poner el color, que no lo puso. Y la mascota que es, y el color, ahora le agrega el tamaño
(Se escucha a los niños que le preguntan a la maestra)
192. PR: Ok
193. MC: SIN HABLAR DIJE. ¿Ustedes no entienden lo que es no hablar? Ya van tres veces que tengo que llamarle la atención
194. PR: Look at this (Pone un video de un gato que salta de un lugar a otro y a los niños le resulta gracioso y se ríen) What is that?
195. Niños: Cat
196. PR: Yes, this is my cat, black and small. ¿Qué es lo que uso para repetir dos cualidades?

197. MC: ¿Qué está diciendo ahí? ¿qué es cómo? (Niños levantan la mano y dicen respuestas) ¿A ver? levantando la mano
198. Niños: = que es grande y pequeño=
199. MC: No, ah es
200. Niña: Digo que es negro y pequeño
201. MC: Ah, que es negro y pequeño
202. PR: Bien, muy bien
203. MC: El tamaño y el color
204. Victoria: Para poner eso tenés que poner AND
205. PR: Yes, ok, tenemos acá
206. MC: =Escuchen=
207. PR: AND, muy bien. Y vamos a enumerar todas las cualidades que tenemos acá, y el and (Dice algo más pero la MC se solapa, y su voz es más fuerte y no se escucha a la PR)
208. MC: =Lautaro está sin atender, no sé cómo va a hacer para aprender= ¿vieron las dos cualidades enlazadas con AND? <pausa> Ya tendrían que haberlo copiado
(Se corta por unos segundos la videoconferencia)
209. MC: Se desconectó algo. Lo dejo por las dudas (refiriéndose al control remoto que lo tenía en la mano durante la clase)
210. PR: Bien. Here we go (pone de Nuevo el video) My cat is black and small, and, what animals are these?
211. Niña: ¿Cómo?
212. PR: What animals are these? (Refiriéndose a los animals que aparecen en el video)
213. Niños: Dogs, dogs
214. PR: Ok ok. Look at this, my dog is es una expression que ustedes ya conocen. Ok?
<pausa>
215. MC: ¿Cómo es? Mi perro es. My dog is
216. Niños: Bro:wn
217. MC: ¿Qué quiere decir?
218. Niño: Mi perro es marrón
<pausa>

219. MC: Son cualidades para después hacer la mascota de ustedes
<pausa>
220. PR: Ahora les voy a mostrar algunas imágenes pero con algunas diferencias en el texto. Look at this (Pasa el video que va acompañado de un texto) tenemos el mismo gato
221. MC: Escuchamos
222. PR: And it says: my black cat is small. Hay una diferencia respecto del texto anterior que vimos con la misma imagen. Ustedes tenían my cat is black and small. Miren donde puse el color
(Los niños murmuran pero no se entiende lo que dicen)
<pausa>
223. Niño: Mi negro gato
224. PR: Bien, exactamente, en inglés el adjetivo, que en este caso es un color, puede ir antes del sujeto, como en este caso.
225. Niño: Ah, entonces por qué:
226. MC: Acá podemos generar otra respuesta
227. Niño: Viste que
<pausa>
228. PR: Ok. My black cat , and then you have
(Los niños dicen algo pero no se entiende)
229. Niño: = ¿Hay que copiar esto?=
=
230. PR: Escuchen, listen
231. MC: Escuchen chicos
232. PR: En vez de decir my dog, si yo ya a mi perro lo mencioné antes, voy a decir IT is. ¿Sí? Porque yo ya lo mencioné, dije my dog is emm small. Yes? It is brown. Y este is se refiere a mi perro
233. MC: Es marrón
234. PR: Yes
<pausa>
(Los niños copian)
235. PR: Are you ready? Fine. Vamos a ver si ustedes me pueden decir las mascotas que les voy a mostrar ahora. Ok?
236. MC: Atentos
237. PR: Look at this

238. Niños: =Rabbit rabbit=
239. PR: Yes, muy bien. Y usando algunas de las estructuras que usamos hoy
quién me puede describir a este rabbit
240. MC: Cómo es el tamaño y todo, ¿a ver? A ver Victoria a ver, fuerte
241. Victoria: Rabbit is gray and small
242. PR: Very good, excellent. Acá tenemos una alternative (no se entiende)
Ok, let's see \ who wants to describe the lizard?
243. MC: Seguimos, a ver Santiago/
244. Santiago: The lizard is small and green
245. PR: Very good. ¿Y usando IT cómo sería?
246. MC: ¿A ver?
247. Santiago: It is lizard, Is is gray, is green and small
248. PR: Yes ok, muy bien. Y poniendo el color antes de lizard?
249. MC: A ver allá
250. Niña: It is a green lizard
251. PR: Yes excellent, very good. Y esta es la alternativa a green lizard, ok?
Who can describe that?
252. MC: ¿A ver este? (Niños levantan la mano) A ver más manos, que están
253. PR: = ¿Alguno que no se sienta seguro pero que
quiera participar igual?=-
254. MC: A ver allá
255. Niño: It is a a brown
256. MC: Fuerte, fuerte. Vamos que aprendemos
257. Niño: Eh, eh, no ¿cómo es?
258. MC: ¿Qué querés decir?
259. Niño: Que es chico
260. MC: ¿Cómo era chico?
261. Niños: Small small
262. MC: A ver decilo todo. A ver fuerte para la profesora.
263. Niño: It is a "oranje" (lo pronuncia como lo lee en español)
264. MC: Orange
265. Niño: And is small

(Se escucha la voz de un niño que le corrige la pronunciación)

266. PR: Yes, Ok. It is a yellow cat. Yo desde acá lo veo amarillo pero en la pantalla sale marrón| and what about the parrot? Who can describe the parrot?
<pausa>
267. MC: A ver, a ver ¿nadie más? ¿Por qué no se animan?
(Santiago levanta la mano desesperado)
268. Santiago: YO, yo sé:
269. MC: Sí, pero siempre los mismos. ¿A ver otro?
270. Santiago: ¡Bueno ta! ¡pero si no lo saben!
271. MC: ¿Camilo se anima? ¿Malena? ¿Santiago? Bueno dale Victoria (que estaba levantando la mano) fuerte
272. Victoria: It is a light blue parrot
273. PR: Ok yes, pero se dice, es un budgie porque vieron que los loritos son un poco más coloridos y tienen la nariz como más grande. Muy bien, great. It is a blue budgie, bien. Bueno
274. MC: Blue? ¿Después que viene del blue?
275. PR: Yes. No hace falta que lo copien eh. Si ya pudieron registrar algo de lo anterior no hace falta
276. MC: Si. El tamaño y los colores más o menos los dominan

Otro video con imágenes:

277. PR: Ok. Ahora les voy a mostrar una imagen una pet shop, una tienda de mascotas, un pet shop. Quiero que levanten la mano quien se dé cuenta del error, del animal que está dibujado. ¿Sí? miren un animal que tiene unas características que no existen. Look at this (La PR despliega una imagen) <pausa> putting up your hands please
278. MC: Vamos, a ver. (Hay tres niños levantando la mano y se escucha que murmuran) fuerte
(Un niño dice algo, pero no se escucha en la grabación)
279. MC: Long
280. PR: Ok, it is a turtle yes, pero ¿cómo es?
281. MC: ¿Cómo es?
282. Niños: long

283. MC: Long
284. PR: Ok. Armamos la oración todos juntos?
285. MC: A ver, armamos la oración todos juntos
286. PR: The turtle
287. MC: the turtle
288. Niño: Ah! A turtle! Yo iba a decir, yo iba a decir
289. MC: No, pero la oración
290. MC: The turtle
291. PR: The turtle is
292. MC: =¿Cómo es la oración?=
(se escucha un murmullo)
293. Niños: Long, long
294. MC: ¿A ver? The turtle?
295. PR: Bien, ok. ¿Quién me puede describir this one?
(Despliega otra foto)
296. Niño: ¿Qué?
297. PR: This, who can describe it?
298. MC: A ver ahí atrás si puede describir
299. MC: Emiliano está de visita hoy. Vamos a trabajar
300. MC: A ver Patricio, dale
301. PR: Speak up speak up
302. MC: Otro. ¿A ver? Hay que aprender
(Un niño habla pero no se entiende)
303. MC: Fuerte, fuerte no oye
304. Niño: It's a small (no se entiende)
305. Niño: Brown
306. PR: Yes, ok. ¿Qué más podemos agregar que sepamos?
307. Niños : Small, big, brown
308. Niño: No, orange
(Murmullo)
309. MC: A la tortuga no porque
310. Niño: =Is small=
311. PR: Yes, ok. Who can describe the goldfish?
312. Niño: The goldfish

313. PR: Who can describe the goldfish?
314. MC: ¿A ver? A ver ¿Ramiro?
315. Ramiro: Goldfish fish is orange
316. PR: Ok, and?
317. MC: And? Belén
318. Belén: Small
319. PR: Bien ok. La pronunciación de naranja es orange (pone énfasis en la pronunciación)
(La MC repite orange, aunque no lo pronuncia bien)
320. Niños: Orange , orange
321. PR: OK. Who can describe the hamster?
322. MC: ¿A ver acá?
323. PR: The hamster
324. MC: ¿Y cómo es? Todos lo vieron
325. Niño: The hámster?
326. MC: The Hamster ¿Cómo es? ¿Solo dos niños? Siempre los mismos. A ver Belén que no habló, fuerte
327. Belén: The hamster white and black
328. PR: Is black and White, and
329. Belén: Small
330. MC: Yes, ok. SI HABLAN NO SIENTE LA PROFESORA
331. PR: Very good
- (Luego la PR dice que va a pasar un video con animales. El video consiste en imágenes de dibujos de animales que van acompañadas por una canción)
(Mientras pasa el video hay niños mirando para otro lado, otros recortando papelitos, otros pintando)
332. PR: Ok, here we go. Bueno, les voy a mostrar unas pictures de animales, yea? A ver dónde las tenemos
(Se ve que la PR está escribiendo en su teclado)
333. PR: Para continuar trabajando las descriptions (Despliega las imágenes)
<pausa> Ok. What animals can you see here? What animals?
334. MC: A ver, Tania?
335. Tania: Cat

336. PR: Yes
337. MC: Allá, fuerte (señalando a la pantalla)
338. Tania: Gray
339. PR: Mhm
340. MC: ¿Mateo?
(Mateo dice algo como /hain/, pero no se entiende)
341. MC: ¿Vos no vas a decir ninguno? (dirigiéndose a otro niño)
342. Niño: Yo, yo
343. MC: ¿A ver?
344. Niño: Parrot
345. MC: ¿Allá?
346. Niño: Snake
347. MC: Fuerte
348. Niño2: SNAKE
349. PR: Yes, very good
350. MC: ¿Ramiro?
351. Ramiro: Cat
352. PR: Ok, well. Yo les voy a hacer una pregunta sobre cualquier animal de estos que están acá, ustedes van a tener que escuchar la pregunta and put up your hand y me dicen la letra de ese animal, tenemos animals con letras, a ver
(La PR va marcando con el cursor las letras que van de la A a la H y los niños las van repitiendo)
353. PR: Ok, ustedes van a tener que decir una letra. ¿Verdad? Listen to the question. Listen. Which budgie, which budgie is white?
354. MC: Escuchá. A ver, hay varios que escucharon (Varios niños levantan la mano) a ver Mariana.
355. Mariana: /ei/
356. PR: /ei/ Very good. Which cat is big and orange?
357. Niño: Yooo
358. MC: ¿A ver Joaquina?
359. Joaquina: /i:/
360. MC: Dale fuerte
361. Joaquina: /i:/
362. PR: Very good excellent. Which budgie is white and small?

363. MC: A ver allá
364. Niño: /ei/ /ei/
365. PR: Which snake is black and pink?
366. MC: ¿Lautaro?
367. Lautaro: /ji/ /ji/ (Refiriéndose a la “G”)
368. PR: Yes, ok. Ahora les voy a preguntar. What colour, what colour, ¿ qué color? what colour is the small (no se entiende qué animal dice)
369. MC: A ver, vamos a participar
370. MC: ¿Belén?
371. Belén: Black
372. PR: Yes yes ok. What colour is the small cat?
373. MC: A ver allá que no han participado
374. Niña: White
375. PR: Very good. What colour is the short snake?
376. MC: A ver acá (señalando a un niño)
377. Niño: Green
378. PR: Yes ok
379. PR: Very good children. Ahora nos vamos a poner un minuto con el compañero de al lado para hablar de lo que aprendimos hoy ¿si? recuerden todas las cosas nuevas del día hoy ¿si? y tienen (no se entiende) alguna dificultad que hayan tenido ¿ok?
<pausa>
(los niños parecen no entender)
380. MC: Algo que tengan dificultad, se charla con el compañero, lo de hoy por ejemplo, intercambian opiniones sobre sus mascotas
(Se ve a un niño que le pregunta algo a la maestra)
381. MC: Si no tienes mascota le preguntas a él como es, qué características tiene
(se genera un murmullo)
382. MC: No tenés toda la tarde, dos minutos tenés
383. Niño: ¡Maestra! ¡Pero yo no sé cómo es la mascota de él!
<pausa>

384. MC: Qué dificultades tienen, si no supieron pronunciar algo, en dónde tienen más dificultad para comunicarse, si no les quedó claro ¿Ta Mateo? ¿Están hablando de eso?
(La PR habla con la MC sobre intercambio de mails, cómo van a hacer, porque se vé que hubo un problema con la comunicación)
385. MC: Bueno, a ver. ¿Qué le vamos a decir a la profesora?
386. PR: Ok. Let's see. What do you want to say?
387. MC: A ver. ¿Qué les quedó claro de hoy? ¿qué no les quedó claro? Levantamos la mano y nos ponemos de pie. Rapidito, ¿A ver?
388. Niño: Yo maestra!
389. MC: Levantando la mano, sin permiso no. A ver, ¿tienen todo claro? ¿Todos? ¿Allá tienen todo claro? les quedaron claras las características de las mascotas
(Niño levanta la mano)
390. MC: A ver qué duda, fuerte
391. Niño: No, no, no es duda
392. MC: Carlos sí, fuerte
(Deja al niño anterior con la palabra en la boca)
393. Carlos: No, no me quedó muy claro cómo presentar a las mascotas
394. MC: A ver, le dice a la profesora
395. PR: ¿Sí Carlos?
396. Carlos: No me quedó claro cómo presentar a las mascotas
397. MC: No le quedó claro cómo presentar a las mascotas
398. PR: Ah bien, vamos a seguir trabajando en eso
399. MC: Se ve que no le quedó claro
400. PR: Ah, ok. Anything else?
401. MC: ¿Alguna otra question? ¿Preguntas? ¿Todo claro les quedó?
402. Niño: Los colores
403. MC: Bueno. Los colores hay que practicarlos
(Se genera un murmullo)
404. MC: ¿Por qué están hablando? Chiquilines, las dudas son con ella, no entre ustedes
(La MC se acerca a un grupo de chicos para decirles eso, aunque en la grabación se ve que ellos están conversando y no prestando atención)

405. MC: Perdón ¿qué preguntó la profesora?
406. PR: Las palabras nuevas de hoy
407. MC: A ver, las palabras nuevas de hoy levantando la mano, a ver allá que no participó en toda la tarde, con la compañera
408. Niña: Long
409. MC: Long
410. Niño: Big
411. MC: Fuerte
412. Niño: Big

(Así siguen diciendo algunas palabras)

Grupo 1. Clase 3

1. PR: What's the weather like in Uruguay? What's the weather like? Is it sunny or cloudy?

(Nadie contesta. LA PR Vuelve a preguntar, haciendo gesto y señalando hacia afuera)

2. PR: Is it sunny?

3. Niños: soleado

4. PR: Or cloudy?

5. Niños: Cloudy. No, no

6. PR: It is...?

(abre una página en word y escribe: "It is sunny")

7. PR: Sunny

8. Niños. Sí.

9. PR: Right? Sunny

10. Niños: Yes, yes

11. PR: Ok. Here, if you look through the window it is sunny also\ Good, Let's see

12. PR: What is the topic we did last class?

13. PR: What did we do last class?
14. MC: Kevin:
15. Kevin: Aprendimos a, a, a presentar a nuestros amigos.
16. PR: Very good.
17. MC: Nahuel?
18. Nahuel: Repasamos los números en inglés
19. PR: Excellent

(PR espera unos segundos, nadie dice más nada, luego sigue)

20. PR: So, we introduced our Friends, and then, How do we introduce my friend?
Cómo presentaba a mi amigo?

(PR despliega hoja de Word)

21. MC: ¿Cómo lo presentábamos? Lo tienen anotado

(La PR escribe una "T" en la pantalla)

22. Niña: It is
23. PR: It is or... this is?
24. Niños: It is, it is

(PR Escribe en la hoja de word: "This is Pedro")

25. PR: This is, for example, Pedro | y qué más decíamos? A ver/

26. Niña: This is it's cloud

27. Niña 2: He is

(La PR Escribe "He is...")

28. PR: He is..
29. Niña: /he/ is

30. Niña2: El num, Es la edad, es la edad
31. PR: Yes, for example? Ten?
32. Niños: Years old
33. PR: Excellent. Very good. So, we have to say: this is... Yea? Then the name (Resalta pedro en negrita | Mhm| And why do we have HE?)
34. Niño: Es un hombre
35. Niño2: que es un...es varón
36. PR: Excellent. Very good. Eh, and then the number ten| And then...years old (Al mismo tiempo resalta en la pantalla lo que va diciendo) <pausa> Now, what happens, if I say for example (...) || ¿Quién quiere presentar una nena ahí\ a ver/, quién se anima a una mujer?\ una nena\
37. MC: ¿Solo un niño? ¿Los demás?/ Bueno, a ver Lucas
38. Lucas: |It is | eh Luisina
39. <...>
40. Lucas: /he is <...>
41. Niño: /he/ es varón.
42. PR: ¿quién vas a presentar? No escucho el nombre.
43. MC: ==Decilo fuerte de vuelta
44. Lucas: /he is/ Luisina <...> /he is/ <...>
45. Niño: once (se escuchan las voces de los niños diciéndole la edad de Luisina)
46. Lucas: /eleven/years old
47. PR: Very good \ Entonces. Yea, ¿qué uso? ¿qué usó el compañero? ¿Dijo he?
48. Voces: si:::
49. PR: ¿Presentó un varón? ¿Una nena?

50. Niño: no:::
51. MC: PERO SI PRESENTÓ A LUISINA
52. Niño: Pero dijo /he/
53. Niño2: Dijo /ht:/
54. PR: NO. LO DIJO BIEN DESPUÉS, ¿cómo dijo?
55. MC: ¿Cómo dijiste Lucas?
56. Lucas: It is
57. MC: Después
58. Lucas: /he/ is <...>
59. PR: Muy bien| dijo SHE, lo pronunciamos [ʃi]PR: So, when do we use she?
When we talk about A | GIRL| Ok? And HE is for a boy\ Ok, excellent, very good
children |Remember when we worked with animals? Do you remember?
- <Pausa larga>
60. PR: Some time ago we worked with animals| and we described these animals|
Mhm| Some animals were? / (hace un gesto con sus brazos sobre su cabeza,
representando:grande)
61. Niños: Big, big, big
62. PR: Ye::s, very good| Some animals were big\ Others were?
63. Niños: Small, short, small, short
- (La PR escribe en hoja de word la palabra big y small)
64. PR: Yes, others were?
65. Niños: Long, long

(La PR sigue escribiendo las palabras)

66. PR: And others?

67. Niños: Sho::rt

68. PR: Very good. Short \ perfect |now, today we are going to learn how to describe friends\ Hoy vamos a aprender a describir amigos, no animales \ya sabemos cómo describir animales | ahora we are going to describe friends| Hoy vamos a ver otros adjetivos. So, for example PR: I can say (no se entiende) young

(Despliega la imagen de un joven saltando)

69. PR: Can you repeat? PR: Young

70. Niños: Young, young, young

71. PR: And/ What is the meaning of young?

72. Niño: Saltar

73. Niño2: Correr

74. PR: Es un adjetivo, no es un verbo

75. Niño3: Caminar, niño, niña

76. Niño4: Amigo

77. MC: ¿Cómo es un adjetivo?

78. PR: Un adjetivo. Young

79. Niña: Lindo, feo/

80. PR: MMMM

81. Niño: Grande, chico

82. PR: Joven\ He is Young \ can you repeat?
83. Niños: Young
84. PR: Can you repeat
85. Niños: =Young, young=
86. PR: Very good\ Look \ Ugly (muestra la imagen de un monstruo)
87. Niños: Feo, feo
88. PR: Yes| Can you repeat?/ Ugly
89. Niños: Ugly, ugly
90. PR: Ye:s this is a monster y es ugly
91. Niños: Feo, feo
92. PR: (dice algo que no se entiende) Ta:ll
93. Niños: tall , alto, alto
94. PR: Ye::s the girafe is tall. Let´s repeat \ ta:ll
95. Niños: Ta:ll
96. PR: Look\ Old (despliega imagen de un niño con una persona mayor)
97. Niño: Viejo
98. Niños: Viejo
99. PR: Ye::s \ the opposite of young \ let´s repeat/ Old
100. Niños: O:ld
101. PR: Right\ and this one is/ Small (Despliega imagen con una ardilla)
102. Niños: Chico, chico
103. Niña: Pequeño

104. PR: Ye:s let's repeat \ Sma:ll
105. Niños: Sm:all
106. PR: and this is pretty (despliega imagen con dibujo de niñas bonitas)
107. Niños solapándose: Lindas, linda
108. PR: Ye:s | bonita \ Repeat| Vamos a repetir todos eh/ let's repeat |Pretty
109. Niños: Pretty
110. PR: Very good| and the last one. Big (despliega la imagen de un elefante)
111. Niños solapándose: Grande, grande
112. PR: Let's repeat \ big
113. Niños: Big
114. PR: Excellent. Well done children| So, now we are going to watch a video, a video clip\ And some children are going to tell you about their friends\ They are going to describe their friends \ ¿qué tienen que hacer? You have to watch\ You have to listen\ A:nd Let's see if you can identify and listen to the adjectives (no se entiende algo que dice) pueden escuchar \ escuchen | Is it clear? So, there it goes
- (La PR despliega un video con chicos que describen a sus amigos, cuando los describen aparece el dibujo de unos niños. El audio suena metalizado)
115. PR: Now, then. Do you want to play it again? ¿Quieren que lo pase otra vez?
116. Niños: Sí, yes
117. PR: A ver si pudieron escuchar algún adjetivo
118. Niños: No

119. PR: Ok, again

(Hay niños que no han ni abierto el cuaderno)

120. PR: Ok, now, let's see. A ver. What was that you listen? Put up your hands, what adjectives... ¿qué adjetivos escucharon?

121. MC: ¿Paula?

122. Paula: Short

123. PR: Very good

(Escribe "short" en una hoja de word)

124. MC: Kevin/

125. Kevin: Pretty

126. PR: Goo:d

(Escribe "pretty" en la hoja de word)

127. MC: Lucas

128. Lucas: Looking

PR: Bueno. Muy bien Lucas. Eh, esta palabrita está formada por dos, una que vos dijiste y otra good ... looking (la escribe en la hoja word). Good looking significa apuesto lindo. ¿Sí? Good looking. Can you repeat/

129. Niños: Good looking

130. PR: Bien. En realidad son dos palabras que tienen un solo significado, que es apuesto, lindo, good looking. A ver

131. Niño: Big

132. PR: ¿Cuál?

133. Niños: Big

134. PR: Big

135. Niños: Sí

136. PR: Mm, no dijeron big

<pausa>

137. MC: Lucas

138. Lucas: Is pretty, pretty

139. PR: ¿Cuál?

140. Lucas: Is pretty

141. MC: Franco/

142. Franco: Old

143. PR: Ta:ll/

144. PR: Very good

(Escribe “tall” en la hoja de word)

145. PR: And there are other words that they (no se entiende) for example slim (lo escribe) do you know the meaning of slim? slim is delgado o delgada Mhm/ slim, let’s repeat \ slim

146. Niños: Slim

147. PR: And then, another word is beautiful (lo escribe) Yes/ beautiful\ ok, excellent, very good\ now open your copybooks (ningún niño se mueve). Open your copy books (Acompaña con gesto con las manos como abriendo el cuaderno. Los niños no se mueven, la PR toma un cuaderno y lo abre).

148. PR: Open your copy book (Los niños abren los cuadernos) And take a::: a pen (muestra una lapicera) you are going to copy \ vamos a (no se entiende) y a copiar |cuando terminen de copiar ahí les voy a explicar lo que van a tener que hacer | ahora no tienen que hacer nada\ solo copiar \look and copy

(La PR despliega en la pantalla una hoja que tiene dos columnas una con nombres y otra con adjetivos)

149. Niño: Todo eso?

150. Niño: Todo?

151. Niño2: Sí

152. PR: No es necesario que copien el título de acá arriba, solamente las dos columnas, two columns. ¿Ven? Column ei and column bi, ¿qué dice la columna A? ¿Qué son?

153. Niños solapándose: Los nombres, los nombres

154. PR: Names, and bi

155. Niña: adjetivos, adjetivos

156. PR: Adjectives, esto de acá arriba no lo vamos a copiar, solo las dos columnitas

157. Niño: Yo ya copié lo de arriba

158. MC: Bueno ta

159. PR: Bueno dejá

160. MC: Copien lo que está ahí en columna

(se escucha que los niños conversan)

161. PR: Ready/

162. Niños: No, no

163. PR: When you finish (no se entiende) that you are ready

164. Niño: Ready

(siguen copiando)

165. Niño: Terminé
166. Niño2: Yo también
167. PR: Cuando terminan gritan ready
168. Niños; ready, ready
169. PR: Ok, so, look . I'm going to explain, voy a explicar qué tienen que hacer. So, we have two columns, tenemos dos columnas, now we are going to watch the video again, vamos a volver a ver el video, we are going to watch it again, and you are going to match the name with the adjective, vamos a unir los nombres con los adjetivos , según lo que escuchemos. Por ejemplo, if they say Sofía is beautiful, ¿qué vamos a unir? Sofía con el adjetivo
170. Niños: Beautiful
171. RP: Beautiful Ok? Look, something very important, when you are listening, cuando se escucha no podemos hablar, no comento nada con el compañero de al lado, después lo voy a pasar otra vez así que no se preocupen, I'm going to play it twice, lo voy a pasar dos veces. Ok? porque si hablamos no dejamos que el resto de los compañeros escuchen. Ok? Are you ready?
172. Niños: Yes
173. PR: Ok, here we go
- (La PR pasa de nuevo el video que ya vieron los niños)
174. PR: Ok \I'm going to play it again | lo escuchan otra vez |acuérdense que tienen que unir\ Ok? cuántos unieron? cuántos pudieron hacer ya?
175. Niños: Do:s
176. Niño: Uno
177. PR: Two, one, ok, again

(Pasa de nuevo el video)

178. PR: Ok \ do you want me to play it again? quieren que lo pase otra vez?

179. Niños: Sí

180. PR: Ok, the last one

(La PR pasa de nuevo el video)

181. PR: Ok, compare with the partner\ Comparen con el compañero a ver si están de acuerdo \comparen

(Se ve a los niños comparando)

182. Niña: A mi me faltaron dos

(Continúan comparando)

183. PR: Well ok, let's see:: ready\ who wants to start with one

(Despliega una hoja de word en blanco)

184. PR: Put up your hands| listen (no se entiende) escuchado

185. MC: Paula

186. Paula: Camila is short

187. PR: Ok, so. We are going to say Camila is short (al mismo tiempo que lo escribe en la hoja de word) vamos a decir la oración completa, ok? Camila is short

188. MC: Martín

189. Martín: Alex is tall

190. PR: Well (escribe lo que el niño dijo en la hoja de word) very good

191. MC: Otra? Kevin?

192. Kevin: Katy is beautiful

193. PR: Ok (lo escribe en hoja)

194. MC: Otro niño a ver |que no haya participado /a ver Martín
195. Martín: Vicky is Slim
196. PR: Great (lo escribe) What was the meaning of slim? ¿Qué era Slim?
197. Niño: Delgada
198. PR: Slim?
199. Niño2: Alta
200. PR: Delgada, delgada
201. MC: Paula
202. Paula: Justin Bieber good looking
203. Niño: Justin Bieber
204. PR: Can you repeat?
205. Paula: Justin Bieber good looking
206. PR: Is, is/
207. Paula: Ah falta una. Justin Bieber is good looking
208. PR: Bie:n. Justin Bieber is good looking (lo escribe en pantalla) the last one
209. MC: Agustín/
210. Agustín: Yo? Ehhh Sofía es pretty
211. PR: Yes, Sofía is pretty (lo escribe) Can you repeat? pretty
212. Niños solapándose: Pretty, pretty
213. PR: Ok, So, let´s repeat. Listen and repeat

(La PR repite cada oración escrita y los niños repiten)

214. PR: Excellent. Have a look at these sentences. ¿Qué pasa? ¿en qué termina is?
215. Paula: En ese
216. PR: Yes, y ¿con qué empieza la palabra que sigue?
217. Niños: ese
218. PR: es entonces yo digo la es una sola vez, no voy a decir Vicky is Slim, digo vikislim, ven cómo (no se entiende) uno, no digo otra vez. Let's repeat, viki slim

(niños repiten)

219. PR: Yes \ vikislim
220. Niño: Falta Camila ahí

(La PR no los escucha y ellos insiten)

221. Niño: Camila is short
222. Niño 2: Camila is short
223. PR: Camila is sho:rt

(Lo escribe)

224. PR: Let's repeat
225. Niños solapándose: Camila is short Camila is short
226. PR: Very good excellent. Well, now, was it difficult?
227. Niños solapándose: Eh? What? Eh?
228. PR: Difficult?
229. Niña: No, no
230. Niño: Difficult

231. Niño: Dificultad
232. PR: Difficult \ ¿quién quiere explicar qué significa difficult?
233. Niños solapándose: Dificultad
234. PR: Difi: cil |was it difficult
235. Niños solapándose: Yes, no
236. PR: Yes or no?
237. Niños: No
238. PR: Look what we are going to do now. Miren lo que vamos a hacer ahora, we don't know how to talk about age and how to (no se entiende) our friends, cómo presentar a nuestros amigos. Ustedes tienen for example (escribe en documento en blanco de word) this is Peter, he is ten years old, and now we are going to describe him, ahora aprendimos a describir a mi amigo |so, and then we say for example he is. ¿Qué puedo decir con un adjetivo?
239. MC: Un adjetivo niños/ Paula
240. PR: In English
241. Paula: Short
242. PR: Very good \short\ short and?
243. MC: Otro| Eh Ramiro
244. Ramiro: Big
245. PR: Can you repeat
246. Ramiro: Big big
247. PR: Big?
248. Niña: es el opuesto de short

249. PR: No| lo que pasa es que big es grande| big por lo general no lo usamos para describir a las personas | lo usamos para describir animales| nosotros acá estamos hablando de un chico|entonces, how can I say this? qué puedo decir?

250. Niño: Beautiful

251. PR: He is short and/

252. Niños: Beautiful

253. PR: (dice algo que no se entiende)

254. Niños: Beautiful

255. PR: And slim

256. MC: Paula?

257. Paula: Slim

258. PR: Very good |he is short and slim |so| we are going to talk about/

(Resalta en el texto donde dice : This is Peter)

(PR dice algo que no se entiende)

259. PR: ¿Después de qué hablo?

260. Niño: La edad (Al mismo tiempo la PR resalta en otro color el texto que dice: "He is 10 years old")

261. PR: Yes, the age| and...this is? (Colorea donde se describe a Peter) <pausa larga> the description | right? cuántos adjetivos usé en la descripción?

262. Niños: do:s, Two

263. PR: ¿Cómo se dice dos en inglés? Ya saben

264. Niños: Two, two

265. PR: Two, ok| so, he is short <pausa larga> short and slim| Qué usé para unir estos dos adjetivos?

(Resalta “and” en la pantalla)

266. Paula: And

267. PR: Yes, and| Ok? So| now| What are we going to do? Qué vamos a hacer? Vamos a escribir una descripción sobre un amigo, un famoso, una celebridad , alguien de la familia, cualquier persona que ustedes quieran| Qué van a hacer? La van a presentar |van a decir cuántos años tiene|| Y después van a poner cosas que vimos para describir la o describir lo

(Sigue explicando, pero los niños están conversando entre sí, y no se entiende nada)

268. PR: Cualquier persona. Ok? Is it clear? Vamos a ... ¿ven lo que les digo? (señala la hoja de word) con lo que yo escribí acá, pero no van a usar las mismas palabras. Ok? Ví gente que, eh, que en la lista que, [estem] en la lista ... se acueran que unieron, que copiaron, tenían varios adjetivos como para usar. Ok? Entonces, you are going to write it. Aha? Yea? So, let´s start

(La PR dice algo más que no se entiende)

269. MC: Lo escriben y después lo leen (hablando con algunos niños, no se refiere a toda la clase)

(Se escucha a los niños que se consultan entre ellos y a la MC)

270. Paula: Maestra

271. Paula: ¿Y cómo se pone? (dice algo que no se entiende)

272. MC: Un compañero alguien conocido, los que quieran ustedes

273. Kevin: Yo pongo a un amigo

(Se genera un barullo)

274. PR: ¿qué pregunta hay allá?

275. Lucas: Que dónde hay que poner la edad

(todo el tiempo los niños tienen en la pantalla el texto que la PR escribió sobre Peter)

276. PR: ¿Cómo?

277. Lucas: La edad

278. PR: Acá, acá va la edad

279. MC: En amarillo (haciendo referencia a la parte de la oración en la pantalla que está resaltada en amarillo)

280. PR: Si es un chico van a decir he, y si era una chica, ¿qué decíamos?

281. Niños : She, she

(Agustín pide la palabra)

282. MC: Sí ¿qué pasa Agustín?

283. Agustín: No, iba a decir

284. PR: ¿Alguna otra pregunta?

285. Agustín: Sí

286. Agustín: ¿Cómo se dice treinta y tres en inglés?

287. PR: Así, mirá

(lo escribe en la hoja de word)

288. PR: Thirty three

(los niños siguen trabajando y conversando)

289. Niño: Maestra ¿Cómo se dice die año?

290. PR: ¿Cómo?

291. Niño: Die año

292. Niños: Diez

293. PR: ¿Diez? Saben cómo se dice ¿Cómo se dice?

294. Niños: Ten

(lo escribe en la hoja de word)

295. Niño: Maestra ¿Diez y siete cómo se escribía?

296. PR: ¿Cómo se dice siete?

297. Niño: Diez y siete

298. PR: Pero la primera ¿Cómo se dice siete?

299. Niño: DIEZ Y SIETE

300. PR: Sí, yo entendí que me estabas preguntando diez y siete, pero yo te voy a ayudar ¿cómo se dice diez y siete?

301. Niño: Siete

302. Niño2: Seven

303. PR: ¿Y en qué terminaban todos los números a partir del trece?

(Barullo)

304. Niños: en teen

305. PR: En teen, entonces digo seventeen. Ready?

306. Niños: Ready

307. Paula: Terminé| ready| ready

(Barullo durante un rato)

308. PR: Have you finished? Ready? Quiero escuchar, a ver quién quiere leer su descripción? Who wants to read?

309. MC: Los demás vamos a escuchar. ¡Chiquilines! que los compañeros van a leer

310. PR: Bien fuerte tienen que leer, así escuchamos todos
311. MC: Bueno Agustín a ver.
312. Agustín: It is thirty tres. Diego Forlán. He, is, fortyn, years old
313. Niña: ¡Pero no dijiste los años!
314. Agustín: Lo, lo dije sí
315. PR: ¿Y la descripción?
316. MC: Las características
317. PR: Agustín ¿escribiste? ¿Lo describiste?
318. Agustín: Jugador de fútbol
319. PR: Sí, pero ... ya sé quién es Diego Forlán, pero ¿lo describiste? ¿te acordás? O no escuché, ¿dijiste cómo es? Tenías que describirlo. He is...(Despliega el texto de nuevo en la pantalla)
320. MC: ¿No dijiste? ¿Solo la edad pusiste?
321. Agustín: Sí
322. PR: Bueno, completalo después, porque de hecho la edad ya lo vimos, tenías que describirlo. Ok, who else?
323. MC: ¿Camila?
324. Camila: She is Emily, she is eleven years old, she long and beautiful
325. PR: Ok, very good. ¿Qué pusiste antes de beautiful?
326. Camila: Long
327. PR: Long. Bueno, mirá, en realidad ¿qué quisiste decir? Que es ¿alta?
328. Camila: Sí, no (hace un gesto con los brazos como si quisiera decir ancho y luego hace el gesto de largo)

329. PR: Claro, lo que te |ah| pero ¿quién es? ¿de quién hablás? ¿a quién estás describiendo?

330. Camila: A Emily (y mira hacia su costado, donde está su compañera)

331. PR: Quién es Emily?

(Camila la señala)

332. PR: Ah, ok. Lo que pasa que long es para animales. Una persona no es larga, es alta, por eso yo creí que estabas hablando de una mascota que tenías

(Se ve a Camila borrando lo que escribió)

333. PR: Entonces tenés que usar tall. ¿Sí? Tall and beautiful. Está muy bien. Tall and beautiful. Ok. Who else?

334. MC: A ver? otro compañero que quiera leer/ Facundo

335. Facundo: It is Neymar, es twen, twen, twenty years old, old, and, and , and is (no se entiende lo que dice)

336. PR: No escuché la última parte. He is?

337. Facundo: He is

338. MC: ¿Qué adjetivos usaste?

339. Facundo: Este::

340. PR: ¿Qué adjetivo pusiste?

341. Facundo: Tall... tall...tall

342. PR: Tall and god loking

(La PR pone cara de no comprender)

343. PR: Ah:: Good looking. Ok, Very good. ¿Quién más? | Who else?

344. Paula: ¿Cómo se dice gorda?

345. PR: ¿Sí?

346. MC: ¿Quién más va a leer?
347. PR: A ver, hay una pregunta. Una compañera había hecho una pregunta En realidad no decimos la palabra gorda porque es despectivo, pero decimos plump. Plump es tanto para rellenito o rellenita. ¿Sí? Plump. Ok? ¿Quién más? Who else?
348. MC: Eh, ¿Paula?
349. Paula: She is Pocha
350. Paula: /he/ is
351. PR: She is?
352. Paula: She is one years old. This is small and plump
353. Niño: ¿Quién es, quién es?
354. Paula: Una mascota mía
355. PR: Ok, very good
356. MC: Eh: Lucas?
357. PR: Anybody else? ¿alguien más?
358. Lucas: This is Nahuel. It is ten years old| and (se escucha que dice algo en español pero no se entiende)
359. PR: No te escuché lo último
360. Lucas: Lo tengo que terminar
361. PR: Ah bueno, ok. Who else?
362. MC: Nahuel?
363. Nahuel: Ah, no, no lo completé
364. MC: Bueno. Hay que hacerlo completo. Bueno. A ver Franco
365. Franco: It is..

366. MC: No Franco, así la profesora no te escucha. Hablá para allá y fuerte
367. Franco: It is Elías, he is ten years old, he is short and /shout/
368. PR: Short and?
369. Franco: Sho:rt
370. Franco: /shaut/ show
371. PR: Short and? El último adjetivo no te lo escuché
372. Franco: SHOW
373. MC: ¿Y qué significa?
374. Franco: Joven, joven
375. PR: Ah! Young. Young. Very good. Young. Excellent. ¿Alguien más quiere leer?
376. MC: Kevin?
377. Kevin: It is [eh] it is lorito. He is one years old, he is small, es mi mascot
378. PR: It is your pet, very good, excellent children. Well done children. Well, in English who can tell me what we did today? Who can tell me what we did today? ¿quién quiere decir lo que vimos de nuevo hoy?
379. MC: Paula?
380. Paula: Los adjetivos in English
381. PR: Yes, the adjectives |ok, very good
382. Niño: a descibir a nuestro amigo
383. MC: Franco
384. Franco: Eh juntamos los nombres con la, con las acciones
385. PR: Excellent, very good

386. PR: Algo más?
387. MC: Facundo
388. Facundo: Describir a nuestros amigos
389. PR: Excellent, very good (...) You have to practice. Para la próxima clase (no se entiende) Well children, that's all. We finished today. See you next class

Silencio

390. Paula: ¿Terminó la clase?
391. PR: See you next class
392. Paula: ¿Hasta la próxima clase?
393. PR: Yes. ¿Cómo me dicen?
394. Niños: Bye, bye, bye

Grupo 2. Clase 4

1. PR: Who remembers what we did last class? <pausa> ¿quién se acuerda?
- <Pausa larga> (la PR hace gestos para ayudar a los niños)
2. Niña: Eh ¿los super animales?(la PR asiente con la cabeza)
3. PR: Yes, very good, los super pets. <pausa> Excellent. Then do you remember that we also listened to a song, habíamos escuchado una canción. ¿Se acuerdan? ¿Qué canción era?
4. Niño: De hip hop

5. Niño2: La del abecedario.

6. PR: ¿Pero se acuerdan que habíamos visto una canción nueva?

(los niños dicen cosas pero no se entiende)

7. PR: ¿Cuál? ¿Cuál? No te escuché

8. Niños: ¿La del panda?

9. Niña: No, esa no

(la PR hace gesto con la mano queriendo decir más o menos)

10. PR: The koala. Remember? And the octopus

(pausa larga)

11. PR: ¿Se acuerdan o no?

12. Niños: No, no

13. PR: Can an elephant jump? ¿No? ¿No la escuchamos?

14. Niños: No::

15. Niña: Ah:: ¿la del elefante que decía las cosas que podía hacer?

16. PR: Yes

17. Niña: Ah ahora sí (niños hacen comentarios sobre si se acuerdan o no)

(La PR le pide que cambien el micrófono de lugar porque se escucha a ella misma)

18. PR: Ok. Are you ready?

19. Niños: Ye::s

20. PR: Let's listen and sing. ¿Se animan a imitar la canción? ¿A pararse? ¿Y hacer las acciones? ¿Se animan? Como hicimos con el panda, pero lo vamos a hacer con esta canción. Ok. Let's see if you remember. Se acuerdan que decían swim (la PR acompaña con lenguaje corporal todas las acciones) hop, jump, (los niños están de pie realizando las acciones) sleep, clap your hands, clap, and then mmm, which other actions? Hop, fly.

Ok very good, and walk, caminar walk. Ok, y run, que lo hacemos en el lugar. Más o menos. Are you ready? One two and three

(la PR pone el video y los niños dicen que no lo habían visto)

21. PR: ¿Cómo?

22. Niños: Que no lo vimos, este no lo vimos

23. PR: ¿Este no lo vieron?

24. Niños: No

25. PR: Bueno, entonces lo que vamos a hacer es, nos vamos a sentar y vamos a escuchar la canción por primera vez, y la segunda vez lo vamos a imitar, ok?

26. Niños: Ok

(la PR pasa el video que dice: Can an elephant walk? Yes it can, luego se repite la acción, y así sucesivamente, se repite la misma estructura pero se cambia la acción que el elefante puede o no realizar. Al mismo tiempo aparece la letra de la canción en la pantalla)

27. PR: Excellent, very good. ¿Vieron que aparecieron unos animales nuevos que no habíamos visto? For example?

28. Niño: El canguro

29. PR: Kangaroo

30. Niño: Koala

31. MC: Agustín

32. Agustín: Koala

33. PR: Koala

34. Niño: pulpo

35. PR: How do we say pulpo in English? Octopus octopus. Can you repeat? Octopus

36. Niños: Octopus

37. PR: Octopus, y vieron que todas las acciones que nombraron nosotros ya las vimos, aparecieron algunas nuevas que eran sleep, dormir, clap (la PR acompaña con lenguaje corporal) any other?

38. Niña: Dance

39. PR: Dance, ok very good. Are you ready? Ahora sí lo vamos a hacer. So stand up. Vieron que cuando el koala se duerme, ¿cómo lo despiertan? Wake up! Wake up!

40. Niños: Wake up

41. PR: Are you ready? One two three

(La PR pasa de nuevo el video y los niños realizan las acciones que dicen en la canción)

42. PR: Ok, very good excellent. Now un aplauso para ustedes, a clap, excellent well done

(pregunta si están cansados)

43. PR: Vamos a seguir. Se acuerdan como dijeron que (...) muy bien, que la clase pasada we talked about super pets | Remember?

44. Niños: Si, yes

45. PR: Bueno, y eh leímos unas adivinanzas [mh] y teníamos que ver cuál era el superpet ¿se acuerdan?

46. Niños: sí, yes, yes

47. PR: Bueno, yea? y en las adivinanzas, por ejemplo, les voy a mostrar una ||

[la Maestra remota despliega en la pantalla un texto que dice: “It can fly. It has got two small eyes. Two long white ears and a short gray tail. It is white”]

48. PR: Que vimos <...> ¿Qué decía la adivinanza? ¿De qué hablaba? <....>

[Nadie responde nada, se ve un alumno que está en la primera fila bostezando, hay voces de niños hablando que vienen del aula de al lado]

49. PR: Por ejemplo con qué ¿qué me estaba diciendo? ¿lo qué?
50. Niño: =Cuál era el (???)=
51. Niño2:= cual era el=
52. PR: Podría ser este super pet (...) It can fly [mh] Y después || ¿de qué era lo que hablaban |todo el otro párrafo? miren||
53. Niño: de lo que tienen
54. PR: Claro, de lo que tienen, cómo es físicamente, entonces habla de de ojos , eyes, de los ojos, de las orejas, the ears, the tail, de la cola que tiene [mh] ¿Y qué usaba para decir lo que tiene?
- (Algunos alumnos dicen algo pero no se entiende, no se le da la palabra a ninguno).
55. Niños: it has got
56. PR: IT HAS GOT. [mh] Después, la cantidad. ¿Después qué viene?\
57. Niños: =el tamaño=
58. Niño: =el tamaño=
59. PR: el tamaño | se acuerdan que el tamaño habíamos visto sma::ll
60. Niño: =sho:rt sho:rt=
61. Niño: =big=
62. PR: bi::g
63. Niños: sho::rt, lo::ng (algunos alumnos contestan en coro)
64. PR: Long, y después las partes del cuerpo, acuérdense que las partes del cuerpo va siempre a lo último. Primero digo la cantidad, el tamaño y la parte del cuerpo, por ejemplo two... long... white... ears.. acá le agrego el color también. ¿Sí? and a short gray tail. Y a lo último | ¿qué dice? (queda escrito el texto en la pantalla)
65. Niños: White

66. PR: Claro, el color de la mascota en general. It is White (mh) ... Muy bien, so, vamos a ver lo que vamos a hacer ahora . Me voy a juntar con el compañero que tengo al lado. ¿Todos tienen un compañero para trabajar?

(Los alumnos ven de conseguir a alguien con quien trabajar).

67. PR: Bueno, si no, hacen un grupo de tres... (Voces de alumnos. Murmullo que no se entiende qué hablan)

68. PR: ¿Sí? ... (Alumnos siguen discutiendo si hacen grupos de tres o de dos)

69. Niño: ¿De a tres?

70. PR: Puede ser de tres. Miren lo que vamos a hacer. En el grupo voy a elegir una de las súper mascotas que yo ahora les voy a mostrar, y voy a escribir una adivinanza.

Voces de los alumnos, no se entiende.

71. PR: Como lo que hicimos la otra vez, pero esta vez la vamos a escribir nosotros. <...> A ver | si tenemos por acá, <...> muy bien. <...> (Mientras busca en la computadora las imágenes para mostrarles a los alumnos) ¿Se acuerdan de los súper pets?/

(Se escucha un murmullo, pero ninguna respuesta clara. La MR no espera que los alumnos respondan, no habilita turnos)

72. PR: Bueno, estos son los súper pet (despliega en la pantalla la imagen con los súper pet) Yo con mi grupo voy a elegir a uno en secreto. Por supuesto que a los demás no les voy a decir quiénes son, solamente les voy a decir (solapamiento, no se entiende lo que dice)

73. MC: Dejen de hablar! Chh

74. PR: Y voy a escribir una adivinanza ¿Qué voy a poner en esta adivinanza? Voy a escribir lo que puede hacer esa mascota <...> o lo que no puede hacer. Esto es lo que a ustedes les parezca, está bien, que nosotros creemos ¿Se acuerdan cómo se decía que no podían?

75. Niño: I can't

76. Niño: I can't (hay varios solapamientos)

77. PR: Claro, pero en vez de /ai/ vamos a usar /it/, porque hablamos de la mascota. Entonces, en el primero voy a decir lo que puede y lo que no puede hacer, y después lo voy a describir ¿Se acuerdan como dijimos que tienen que, que dijimos recién?

(Se escucha una voz de un alumno diciendo "it has got", pero no se identifica quién)

78. PR: It has got ¿Si? La voy a describir , y en lo último digo el color ¿Está bien? Pero nunca voy a decir el nombre, porque después , cuando terminan, las vamos a leer. ¿Si? La vamos a leer y los compañeros van a tener que adivinar qué súper mascota es ¿Está bien? ¿Se entendió lo que hay que hacer?

79. En coro solapándose: Sí, yes

80. PR: Bueno, yo les pongo ahora la foto de las súper mascotas. ¿Si? Y lo arman. Todos tienen que escribir <...> Are you ready?

81. En coro los alumnos contestan: ye::s.

82. PR: Ok, pueden empezar

83. Niño: ¿Se puede de a cuatro?

84. MC: Sí, sí, no importa, dale

(lo niños empiezan a trabajar)

85. PR: Tiene se dice it has got

(mientras los niños trabajan, le piden a la PR si puede poner en la pantalla la imagen con los animales)

86. PR: Ok, the first group ¿Qué grupo quiere leer la adivinanza primero? El resto presta atención, yo le voy a poner las fotos y vamos a ver si adivinamos todos qué super pet is. Vamos a ir en orden, empezamos con los chicos allá/ que están adelante del todo/ Sí?
87. Niños: Sí
88. PR: Bueno, a ver quién va a leer? o ¿leen un pedacito cada uno?
89. MC: Escuchen
90. PR: Bueno, a ver, let's see, los demás prestamos atención.
91. MC: ¡Sh!Chiquilines, basta! Escuchen
92. Niño: It has got two long ears, it big nose, (...) white eyes and short gray tail. It is white and gray
93. MC: =¿Están escuchando? Escuchen
94. PR: (...) lo lee otro compañero del mismo grupo otra vez? Lee otra vez
95. Niño: It has got two long ears, it big nose, (...) white eyes and short gray tail. It is white and gray
96. PR: Ok. ¿Quién va a arriesgar? A ver el grupo allá, la chica de la vincha que levanta la mano
97. Niña: Icarus
98. PR: ¿Icarus?
99. Niño: =Hay dos perros=
100. PR: Mmmm, no, it (...) No digan quien es todavía. A ver, algún integrante ¿puede volver a leerlo? <Pausa> ¿No? Bueno, ¿alguien más quiere arriesgar? <pausa> A ver, ¿el grupo de al lado de los chicos? What is it?
101. Niña: Axet

102. PR: (...) Excellent very good. Adivinó el grupo de las chicas. Bueno, ahora ese mismo grupo, lean la adivinanza de ustedes. ¿A ver?
103. MC: Escuchen
104. Niña: It is can, it eh fly is eyes got <pausa> one
105. MC: Estela leé vos
106. Estela: It can fly, It has long ears and long eyes, it is brown
107. PR: Mmm, Ok. A ver quién quiere,
108. PR: Bueno a ver el grupo de Agustín allá al fondo
109. Agustín: ¿Mika?
110. PR: Yes, ok, very good, excellent. Eh, ahora, ¿el grupo de Ana?
111. Ana: It can fly, it has got short tail, a two long blue eyes, ears, short white ears and black nose, is white
112. PR: Ok. A ver alguien que haya arriesgado todavía, que no haya adivinado < pausa> A ver ¿el grupo de delante de Agustín?
113. Niño: Voltia (nombre de una de las supermascotas)
114. PR: Is it that one? (señala en la pantalla la imagen de la mascota) Excellent, very good. A ver el grupo de los chicos que adivinó.
115. Niño: It has got a two black eyes, eh, it has black <pausa larga>
116. PR: ¿Algo más?
- (el niño dice palabras sueltas que no se entienden)
117. Niña: No se escucha, leelo de vuelta
118. PR: A ver, léanlo de vuelta.
119. Niño: It can fly. It has got two black small eyes, two long white ears, a long brown tail, and a big nose. It is brown. (Eyes y ears los pronuncia como se leen)

120. PR: A ver, la chica que levanta la mano en el medio

121. Niña: Mika

122. Niño: Sí.

(Luego la PR les dice que va a pasar un video del oso panda olímpico que realiza diferentes actividades, como ser run, walk, dance, y los niños tienen que imitar lo que el panda hace. Básicamente es lo mismo que con la canción del elefante)

123. PR: Ok, very good, excellent. Bueno, miren, vieron que la clase que viene es feriado, pero, van a tener que hacer algo para la próxima, van a tener mucho tiempo (...) ¿Se acuerdan que la clase pasada estuvimos viendo la casa de los animales?

124. Niños en coro: Yes!

125. PR: ¿De qué estaban hechas?

126. Niños: Si! <Pausa larga>

127. PR: Y se acuerdan que yo les mostré my pet, the house, my pet house, and de qué estaba hecha la casa de mi mascota, ¿se acuerdan?

128. Niños: Wood, Wood.

129. PR: Bueno, ¿qué van a hacer ustedes? Van a hacer algo muy parecido, van a decir dónde duerme su mascota, la de ustedes, y de qué está hecha su casa. El que no puede sacarle una foto, a, a la casa de su mascota, lo que pueden hacer es dibujarla. El que no tiene la puede inventar, una mascota que le gustaría tener. Entonces, si quieren pueden copiar esto como modelo (despliega un texto que describe dónde duerme una mascota), así lo tienen, anótenlo en un costadito del cuadernito, así lo tienen como modelo. My dog lives in a kennel, it is made of, está hecha de, obviamente esto habla de la casa de mi mascot, it is made of what? <pausa larga> Ustedes van a poner is made of glass, it's made of straw, it's made of stick.

(los niños copian el text)

130. MC: Anoten esto, para poder hacer los deberes. Mile, anótalo primero

131. Mile: Ya lo anoté, quiero hacerle una pregunta

132. PR: Sí Mile

133. Mile: ¿Cómo se dice sillón en inglés?

134. PR: Ok, mirá

135. Mile: ¿Cómo?

136. MC: Lo va a escribir, ¡esperá!

(La PR escribe sofa en la pantalla)

137. Niño: ¿Cómo se dice churrasquera?

138. PR: Cómo se dice ¿qué?

139. Niño: Churrasquera

140. Niños en coro: Churrasquera

141. Niño: Dónde se hace el asado

142. PR: Ah! ¿Quién duerme ahí?

143. Niño: No, abajo de la churrasquera

144. PR: ¿Te vas a comer a tu mascota? (en tono de broma)

145. Niño: No, abajo

146. PR: Ah, la parrilla, debajo de la parrilla

(Los niños hablan y dan explicaciones, se solapan y no se entiende lo que dicen)

147. PR: ¿Abajo del horno o de la parrilla?

148. Niña: De la parrilla

149. PR: Eh, esperen eh?

150. Niño: Buscalo en el traductor de Google, parrillero buscá

151. PR: Esperen, ya les digo
152. Niño: Buscá en el traductor de Google
153. MC: Bueno, ta, esperen un poquito
154. PR: Porque lo tengo en la punta de la lengua, pero no me acuerdo
- (los niños conversan mientras tanto)
155. PR: Ah sí, te grill. (Escribe en la pantalla “Under the grill”, y explica). Under es debajo
156. MC:
=Escuchen, miren lo que está diciendo chiquilines=
157. Niño: Grill!
158. Niño: /under/ es debajo
159. Niña: The es de la
160. PR: Emm, (escribe cloth en la pantalla)
161. Niña: ¿Clothe es parrilla?
162. PR: Esto es de tela
163. MC: ¿Ustedes anotaron el ejemplo?
164. Niño: ¿Cómo se dice ladrillo que no me acuerdo?
165. PR: Brick
166. Niño: ¿Patio?
167. PR: Pueden decir garden. En realidad existe la palabra patio en inglés
168. Niño: Ah, entonces yo le digo patio.
169. PR: Bueno, ¿se entendió lo que hay que hacer?
170. Niña: ¿Una mascota sola?

171. PR: Just one
172. Niña: Yo tengo tres
173. PR: Si quieren hacer de alguna otra mascota, lo pueden hacer
174. Niña: ¿Me podés decir en español que es lo que dice?
175. PR: ¿Lo qué? ¿Esto? (despliega en la pantalla el texto que los niños ya copiaron, que describe dónde duerme una mascota)
176. Niña: Sí, pero en español
177. PR: Ok. Mi perro duerme en la cucha, duerme en la cucha, ¿sí? Está hecha de madera. Sí, quién levantó la mano allá en el medio?
178. Niña: Eh, ¿cómo se dice patio en inglés?
179. Niños: ¡Patio!
180. PR: No. Podés decir patio, como en castellano, se dice así.
181. Niña: ¿Y cama?
182. MC: A bueno, ta chiquilines.
183. PR: Ok, bed
184. MC: Agustín, Agustín, tranquilízate. Te estoy mirando.
185. PR: Ok <pausa larga> well, I will be seeing you on Wednesday. Nos volvemos a ver el miércoles, pero no de la semana que viene, sino de la otra. ¿Sí? Ok. Bye, Bye.
186. Niños: Bye

Grupo 5. Clase 2

1. PR: Bueno chicos, hoy es nuestra última clase del año
2. Niños solapándose: Yes, ahhhh, ahhh
3. PR: The last class. Hoy vamos a hacer la clase en la cual describimos los lugares de la escuela
4. Niños: Yes yes, yes
5. PR: Yes? Ok, ¿hay algo que ustedes ya sepan decir de lugares de la escuela?
6. MC: En el calendario escolar estábamos Ana, ¿te acuerdas que la clase pasada vino la suplente?
7. PR: La clase pasada...
8. Niños y MC en coro: vino la suplente
9. PR: Eh, la clase pasada era que tenían un torneo de gimnasia
10. Niño: ¿Con quién?
11. PR: La anterior, ¿o no?
12. Niños: Sí, sí
13. MC: Sí
14. PR: La clase pasada hubo un torneo de gimnasia, era la clase veinti <pausa>
15. MC: Sí, sí
16. PR: No, la veinticinco es los lugares de la escuela
17. MC: En la veintisiete estábamos, el calendario escolar
18. PR: Ah, pará, perdóname, me equivoqué entonces
19. Niño: Veintisiete
20. PR: A ver, déjame pensar, la veintisiete, el calendario escolar ya lo habían visto.
21. MC: Sí

22. PR: Con ella
23. MC: Sí, claro, después estuvo Fer
24. PR: Bien ok, all right , good. Para esto yo necesito saber si ustedes se acuerdan de los meses del año
25. Niños: Sí, yes, yes
26. PR: Sí? Yes? So so?
27. PR: Yes, so so. Yes or so so?
28. Niños: So so
29. PR: So so, ok, all right. ¿Las estaciones del año?
30. Niños solapándose: Yes, so so
31. PR: ¿Las estaciones del año so so?
32. Niños: So so, sí yes
33. PR: Ok, all right . Ok children vamos a revisar cómo se dicen, here we go
- (La PR pone un video donde se repiten los meses, luego los niños los tienen que repetir)
34. PR: Vamos a decirlos todos
- (Niños dicen en coro los meses del año)
35. PR: And now we are going to work with the seasons
36. Niño: What?
- (La PR pone un video con música tipo Rap donde se canta una canción con las estaciones del año) La PR frena el video:
37. PR: Chicos, acá dice algo que me parece que no aprendieron igual, dice Winter ¿qué quería decir?
38. Niños: Invierno

39. PR: El otro era
40. Niños: Verano
41. PR: Summer, y aparece Autumn. ¿Ustedes aprendieron Fall o aprendieron Autumn?
42. Niños: Autumn
43. PR: Autumn, esto es otra forma de decirlo (sigue el video). Ok, entonces, repasamos las estaciones del año ¿que eran? Winter
44. Algunos niños: Winter
45. PR: Spring
46. Niños: Summer
47. PR: Spring and Fall o Autumn. Ok, all right. Si yo les pregunto si pueden contar del uno al veinte me van a decir que sí, y ¿del veinte al uno? ¿de atrás para adelante?
48. Niños solapándose: Yes, no, yes, no
49. PR: Ok, let's do it

(Cuentan junto a la PR desde el uno hasta el veinte)

50. PR: Y ahora vamos para atrás

(Cuentan hacia atrás con la PR, al llegar a fifteen algunos se lo saltean, otros se saltean el fourteen)

51. PR: Ok, all right, vamos a practicarlos con una canción, que les dice que, cuando los muñecos se mueven ustedes se pueden mover, sino se tienen que quedar quietos. Ok? stand up stright, no muevan ni un músculo, y después pueden bailar

(La PR pone el video con la canción, los niños se quedan quietos hasta que en el video se termina el conteo regresivo, y allí se ponen a bailar, y así sucesivas veces hasta que la PR detiene el video y le pregunta a la MC si están contando de veinte para atrás)

52. MC: No mucho

53. Niños solapándose: Sí, yo sí, Sí.

(Cuando termina la canción la MC le dice a la PR que se tiene que retirar y que fue un gusto conocerla, y se retira, queda la secretaria a cargo de los niños)

54. PR: OK. Hoy tenemos que aprender las materias en inglés, entonces yo les voy a mostrar un video, first of all you have to listen and then I will test you. Va a ser como un examen pero oral

(La PR Pasa un video que empieza con una clase de gimnasia, luego la PR detiene el video)

55. PR: Esa materia en inglés, que ustedes dicen educación física o gimnasia, en inglés se dice /pɪ ɪ/. La Pe y la E

(Continúa el video)

56. PR: ¿Cuál les parece que es esta?

57. Niños solapándose: Biología, biología

58. PR: Biology. Ok, biology

59. Niños repiten: Biology

60. Niños: Mecánica, mecánica (reaccionan a la imagen)

61. PR: Mechanics, yes. Esta es artística ¿en inglés es?

62. Niño: DIBUJO

63. Niño2: ARTE

64. PR: Art, art. Esta es una materia que me parece ustedes no tienen, acá la tenemos en las escuelas públicas (La PR es de Argentina) religión, no tienen religion , no tienen religión ¿no? ¿religion? (lo pronuncia en inglés todas las veces)

65. Niños. No, no

(sigue pasando el video)

66. Niños: Historia, historia

67. PR: History

68. Niños: History, history

69. Niño: Dibujo, dibujo

(En realidad era una clase de Alemán, pero nadie dice nada y la PR tampoco)

70. Niño: Ciencias naturales

71. PR: Natural Science

72. Niños: Natural Science

73. PR: Natural Science

74. Niños: English, English

(Aparecen niños cantando en inglés)

75. Niño: Canto, canto

(Sigue el video con niños haciendo manualidades)

76. Niño: Art, arte

(Video muestra clase de informática)

77. Niño: Informática

78. Niño2: Computer

79. Niño3: Informit
80. PR: Computación, escuchen como se dice
81. PR: Son tres letras, la i, la ce y la te
82. PR: En inglés se dice /ai si ti/
83. Niños y PR en coro: /ai si ti/

(Continúa el video)

84. Niños: Matemáticas
85. PR: Mathematics, mathematics

(Continúa el video con niños tocando la flauta)

86. Niños: Music, music
87. PR: Music, very good
88. Niño: Lectura, lectura
89. PR: Reading
90. Niño: Escritura
91. PR: Writing, very good, writing
92. Niños: Ciencias, ciencias
93. PR: Science. También le podemos decir química, Chemistry or Science
94. Niños: Science
95. PR: Now let's see

(sigue el video)

96. Niño: Ciencias naturales
97. PR: Geography, geography . Ok, all right, a ver, sin que yo les diga ni les ayude nada, ¿qué materias se acuerdan?

- 98. Niño: Ciencias
- 99. PR: Science, but in English
- 100. Niño: Mathematics , music

(Los niños se autoseleccionan porque la MC no está, quedó la secretaria solamente para cuidarlos)

- 101. PR: Yes
- 102. Niño2: English
- 103. Niño 3: = History=
- 104. Niño 4: Escirtura, ese no me acuerdo
- 105. Niño5: Deporte
- 106. Niño 6: = Química=
- 107. Niño 5: Canto
- 108. PR: Geography, geography . Ok, all right, a ver, sin que yo les diga ni les ayude nada, ¿qué materias se acuerdan?
- 109. Niño: Ehhh, educación física
- 110. Niño2:/pɪ ɪ/ /pɪ ɪ/
- 111. PR: P. E. Very good. P. E.
- 112. PR: ¿Se acuerdan geografía cómo era?
- 113. Niño: Computing
- 114. PR: Geography
- 115. PR: Computer science
- 116. PR: ¿Ustedes tienen clases de computación en la escuela?
- 117. Niños: No, no

118. Niño: Teníamos antes, tenemos computadora pero no tenemos clase
119. PR: Ok, porque ya deben saber usar la computadora
120. Niños: Yes
121. PR: Ok, vamos con el ejercicio que tienen en la parte del examen. Let's see
- (La PR pone otro video donde aparecen imágenes de las siguientes materias: History, Geography, Politics, Biology, Chemistry, Physics, Math, Economy, Art, Computer Science, y una voz en off que las va nombrando, luego los niños tienen que repetirlas)
122. PR: Estamos practicando la pronunciación
123. PR: Ahora lo paso de nuevo a ver si se las acuerdan
124. Niños: History
125. PR: Yes, antes de que aparezca (la imagen) tienen que decir
126. Niños: Geography
127. Niños solapándose: Política, politics
128. PR: Yes
129. Niños solapándose: Biology \ biología
130. Niños solapándose: Ciencia \ química
131. PR: Chemistry
132. Niños: Chemistry
133. PR: Physics
134. Niños: Physics
135. Niños solapándose: Maths maths
136. PR: Maths
137. Niños solapándose: economy economy

138. Niños solapándose: Art art
139. PR: Computer Science
140. PR: Nosotros para computación habíamos dicho que también podíamos decir tres letras ai si ti
141. Niños: ai si ti
142. PR: Ok
143. PR: A ver, vamos a ver Computer Science de nuevo. (Retrocede el video, vuelve al principio, los niños dicen las materias, repiten)
144. PR: Ok, all right, now we are going to do the following, you have to open your copy books (acompaña con un gesto). Open the copy book please
145. Niño: Que abran el cuaderno
146. PR: Thank you
- (la PR abre una hoja de word)
147. Niño: Abran el cuaderno
148. PR: solamente vamos a anotar las materias que ustedes tienen en la escuela, no todas esas, porque esas también habían materias de la secundaria. ¿Sí? Ok? Only the subjects that you have, solo lo que ustedes tengan. Díganme la primer materia que tienen
149. Niño: Mathematics
150. Niña: Mathematics
- (La PR escribe en la hoja de Word las materias que van diciendo los niños)
151. PR: Mathematics
152. Niño: Educación Física\ pi i
153. PR: pi i
154. Niña: Music

155. PR: Music?
156. Niño: Computer
157. Niño2: Ciencias \ ciencias naturales y ciencias sociales
158. Niño 3: Ciencia
159. PR: Science
160. Niño: Lenguaje
161. PR: Language
162. Niño: History
163. PR: ¿Historia tienen?
164. Niños: No, no
165. PR: ¿History no?
166. Secretaria: Está dentro de Ciencias Sociales
167. Niño: CIENCIAS NATURALES
168. Niño2: Inglés contigo
169. Niño3: English
170. PR: Natural Science\ English
171. PR: No tienen artística ¿no? ¿Arte?
172. Niños: No:::
173. Niño: Biología\ biología
174. Niño2: Computación
175. PR: Biology
176. Niña: No tenemos biología

177. Niño: Tenemos Ciencias Naturales

178. Niña: Ah sí, tenemos Ciencias naturales

(Mientras tanto la PR escribe en la hoja de word: ICT/ Computer Science)

179. Niño: Matemática

180. Secretaria: Está arriba (refiriéndose a la palabra “Maths” en la hoja de word en la pantalla)

181. PR: Esa aparece acá arriba

(También escribió en la hoja de word: Biology)

182. Niño: Ciencias Naturales

<pausa>

183. Niño: ¡Geografía!

184. PR: ¿Pero eso tienen como una materia?

<pausa>

185. Secretaria: Ciencias Sociales tienen, que la incluye, no la tienen como materia.

186. PR: Ah bueno, vamos a ponerlo entonces (lo agrega a la hoja de word) Social Science

(Niños hablan entre sí)

<pausa>

187. Niño: Y educación física

188. PR: Educación física es esta que está acá/ pi i / también se le puede llamar Gym, gimnasia, Gym or P. E.

<pausa>

(Los niños Copian en sus cuadernos)

189. PR: Ready?

190. Niños: No.

(Los niños siguen haciendo comentarios sobre lo que tienen y lo que no)

191. PR: Ok

192. Niño: Computación no tenemos

193. PR: Bueno, si no tienen no lo copien, no importa

194. Niños solapándose: Sí, tenemos sí

195. PR: Ok

<pausa>

196. Niño: Finish

197. PR: Ok, all right . Who has finished? Put your hands up, los que terminaron (acompaña con gesto) ok, all right .

(La PR despliega en la pantalla un cuadro con horarios y actividades)

198. PR: Now, take a look at this timetable. We have Monday, Tuesday, Wednesday , Thursday and Friday

(Al mismo tiempo señala con el cursor los días de la semana en el cuadro de horarios)

199. PR: And here we have the time, nine, nine fifteen, nine thirty. Ok? yo les voy a decir el día y la hora en inglés y ustedes van a tener que adivinar de qué materia estoy hablando

200. Niño: Ya lo hicimos eso! Ya lo hicimos!

201. PR: Eh, Friday, Friday at eleven o'clock. Friday at eleven o'clock

202. Niño: Geografía

203. PR: ¿En inglés?

204. Niño: Geography
205. PR: Geography, bien ¿Quién fue que lo dijo?
206. Niño: Yo
207. PR: Geography, ok
208. PR: Monday, Monday eleven o'clock
209. Niño: Computación
210. Niño 2: Matemática
211. PR: Monday eleven o'clock
212. Niños solapándose: Matemáticas, Math
213. PR: Math. Er, Tuesday, Tuesday at twelve
214. PR: Tuesday at twelve
215. Niño: Lunch lunch
216. PR: ¿Qué es lunch?
217. Niña: ¡Merienda!
218. Niño: Eh ¿la comida?
219. PR: El almuerzo. Wednesday at half past two, half past two Wednesday, Wednesday half past two.
220. Niño: ¡Música música!
221. PR: Music, ok. Thursday, one o'clock. Thursday one o'clock
222. Niños solapándose: Art, art, art
223. PR: Yes all right very good. Vamos a hacer un rap de los días de la semana ¿Ok? vamos a rapear.

(PR Despliega video de un rap con los días de la semana)

224. PR: Van a decir que digamos el, el que rapea va a decir una cosa y nosotros tenemos que repetir. Y después en una parte vamos a bloquear el audio. OK?

(La PR pone el video, la parte que tienen que repetir los niños son los días de la semana)

225. PR: Ok, all right, very good

226. Niño: ¿De Nuevo?

227. PR: Una vez más, vamos con la última vez y ustedes me ayudan a cantarla. Come on, acuérdense que la parte que tenemos que decir todos es seven days in a week, seven da:ys in a wee:k (lo canta) seven days in a wee:k, después vamos a los días

(La PR pasa el video de nuevo, mientras tanto hay dos niños que se ponen la mochila y se retiran de clase)

228. PR: Ok, now, let's see. Lo que tenemos que hacer ahora es pensar qué materia tienen los lunes, los Mondays

229. Niño: Nada nada

230. Niña: Nada

231. PR: ¿Cómo nada?

232. Niña: No tenemos

233. Niña 2: Está todo entreverado

234. Secretaria: Em, em, yo soy Mary la secretaria que me quedé un ratito con ellos porque la maestra salió

235. PR: Sí

236. Secretaria: Ellos en realidad trabajan con una sola maestra todos los días

237. PR: Sí
238. Secretaria: Entonces no tienen como una materia específica día por día, trabajan, depende de lo que la maestra
239. PR: =¿ Solo gimnasia e inglés tienen días específicos?=
240. Secretaria: Solo gimnasia e inglés, sí
241. PR: Ok
242. Secretaria: Y música que tienen los viernes
243. PR: ¿Música?
244. Secretaria: Sí
245. PR: Bueno, entonces vamos a hacer así , vamos a empezar con inglés. ¿Qué días tenemos inglés?
246. Niños solapándose: martes y jueves
247. Niños: =Martes martes=
248. PR: ¿Martes?
249. Niños: Sí martes

(La PR despliega hoja de word y escribe lo que dice)

250. PR: On Tuesdays we have English. Está bien. So, los martes tienen inglés. Acuérdense que los días de la semana en inglés van con mayúscula, ¿sí? siempre van con mayúscula. On Tuesdays we have English, esta va a ser nuestra primera oración, los martes tenemos inglés, ¿Qué día tienen gimnasia?
251. Niños solapándose: Martes y jueves
252. PR: So, on Tuesdays and Thursdays we have P.E.. Tuesdays and Thursdays we have P. E. And, when do you have music? music

253. Niños: ¡Los Viernes!

254. PR: ¿Viernes?

255. Niños: Sí

256. PR: On Fridays we have music. Vamos a dejar estas tres oraciones copiadas en el cuaderno que son las tres materias que sí o sí tienen en días especiales, las otras no es necesario que las copiemos, pero estas tres sí.

<pausa larga>

(los niños copian en el cuaderno)

257. PR: You tell me you are ready when you finish, hay algo que no anotaron que yo les quiero decir cómo se dice, algo tan importante como el recreo

(Escribe BREAK en la hoja de word)

258. PR: En inglés break es recreo, así que vamos a dejarlo anotado. It's very important ok? Break.

259. Niño. El recreo es todos los días

260. PR: Todos los días. Finish? Who is ready? Ok

261. Niño: Finish

262. PR: Who's finished? Who's ready? Put up your hands. Solo los que terminaron. Who is ready?

(Niños levantan la mano)

263. PR: Ok, all right, ok, bueno chicos, ustedes saben que hoy es nuestra última clase, directamente retomarán el año que viene, y es muy raro que les toque justo yo, seguramente les toque otra profesora

264. Niño: No! Nos vamos al liceo!

265. PR: O directamente se van para el liceo

266. Niño: = Yo voy a ir para la UTU=
267. PR: Les mando un saludo

Grupo 4. Clase 3

1. PR: Ok, well, so. Let's introduce the topic, ¿presentamos el tema que vamos a ver la clase que viene? So, we are going to talk about stories, ok? Um, what is a story?

<pausa larga>

2. PR: What do you think a story is? (Niña dice algo y no se entiende)

3. MC: ¿Qué? Fuerte

4. Niña: Historia

5. PR: Una historia, ok .This is a story. Can you give me examples of good stories?

(15 segundos de silencio. El MC mira a los alumnos para ver quién quiere contestar)

6. PR: Do you read stories?(no se entiende)

(se ve a unos niños que hablan, pero muy bajo)

7. MC: ¿Hablan? Micaela. ¿A ver? Yo no los escuché, porque si están hablando ahí entre ustedes, yo no las escucho. Sí, dí lo que estabas diciendo, porque no te escuché

(se ve que la niña dice algo pero no se escucha nada)

8. MC: In books dice (hablándole a la PR)

9. PR: Mhm, so you read stories in books, that's right. For example, what stories do you know? ¿Qué historias conocen, por ejemplo? ¿Qué historias conocen?

(un niño dice algo al MC que está al lado de él)

10. Niño: ¿La tetona?

(el MC se agarra la cabeza, se tapa la cara)

11. MC: Por favor (con tono de resignación)

12. PR: It's ok. That is a story. Like an urban legend

13. MC: Urban legend, sí (se ríe y mira al niño)

14. PR: It's all right. That is a story.

(MC habilita a un niño con un gesto)

15. Niño: Los tres chanchitos

16. PR: Ok. The three Little pigs. El año pasado lo vimos ¿Se acuerdan? la que hicieron con A? (refiriéndose a otro PR)

17. MC: Sí, yes, yes

18. PR: Mjm

19. MC: ¿A ver? ¿Leticia?

(No se escucha)

20. MC: Están diciendo el soldadito de plomo

21. PR: Very good

22. MC: Que no sé cómo se dice en inglés

23. PR: Lead soldier. Another story in English?

24. MC: Another? (mira a los niños esperando que alguno diga algo)

(Niño levanta la mano y dice algo que no se entiende)

25. MC: La gallina de los huevos de oro

26. PR: Very good

(MC adjudica turno a una niña)

27. Niña: Peter Pan

28. MC: Peter Pan

29. PR: Yes

30. Niño: ¿Y caperucita roja?

31. Niño: ¿El principito? (se autoselecciona)

32. PR: Excellent

(MC mira a un niño y hace gesto habilitando su turno)

33. MC: ¿Qué Franco? Bueno, pero no hablen entre ustedes. Hablen

34. Niño: ¿La dama solitaria?

35. PR: Ok, fantastic, very good. So, we are going to think about the elements in a story. What elements form a story. So, for example, we are going to see this chart

(despliega en la pantalla un cuadro)

36. PR: We can see that a story has different elements, so, for example, all the stories have a title. What is the title of the story? (cuando dice "title" acompaña con un gesto sobre su cabeza, mueve los brazos a lo largo, como formando una oración)

37. MC: Sí (mirando a unos niños) lo que dijeron

38. Niño: El título
39. MC: El título (asintiendo con su cabeza)
40. PR: Muy bien. Todas las historias tienen título, los cuentos tienen título, and what about time?
41. Niño: ¿Tiempo? (lo habilita el MC con un gesto)
42. PR: Ok, time. When the story happens. Cuándo sucede la acción en las historias. Time refers to when . What about place?
43. MC: ¿Qué será?
44. Niña: ¿Personaje?
45. MC: No. ¿Place? Place , Place
46. MC: Las historias tienen un tiempo, suceden en un tiempo determinado, ¿y en un qué? Si digo acá, en (nombra la ciudad donde viven)
47. PR: In the school? In the house?
48. Niño: ¿Lugar? Lugar
49. PR: Exactly. So, this would be where the story happens
50. MC: Dónde
51. PR: = Dónde sucede= Right? Where. For example, If you think of the Three Little Pigs, where does the story happen?
52. MC: Where
53. PR: ¿Se acuerdan de los Tres chanchitos?
54. MC: Los tres chanchitos ¿dónde?
55. Niño: Ehh ¿en el bosque?
- (MC hace con la mano un gesto queriendo decir “más o menos”)
56. PR: Ok, in the forest.

57. MC: The forest
58. PR: Exactly, in the forest, very good. And then, all the stories have characters
59. Niña: Las características
60. PR: Mmmm characters are (hace gesto con las manos recorriendo su cuerpo, el frente del mismo)
61. Niños: Personajes personajes
62. PR: The people in the story, exactly, los personajes. This answers the question who, quién.
63. MC: Quién
64. PR: Quién está en la historia. And, so, each story has different characters, for example, you mentioned Peter Pan, in Peter Pan, do you remember the characters?
65. MC: A ver, ¿los personajes?
66. Niño: Peter
67. MC: Peter
68. Niña: Wendy
69. MC: Wendy
70. PR: Wendy
71. Tinker bell
72. PR: Tinkerbelle excellent
73. MC: Tinker bell, exacto.
74. Misma niña: y los hermanos de Peter
75. PR: Brother and sister
76. MC: ==Brother sister=

77. PR: And do you remember...
78. MC: ¿El malo?
79. Niños: Garfio garfio
80. PR: Yes, that's the villain of the story. So, Wendy, Peter, Tinker Bell are the characters.
81. MC: Characters
82. PR: In the story, the characters, those are people in the story, and all the stories have a problem. What is the problem?
83. Niño: ¿El problema del cuento?
84. PR: Right. We can say what happened, qué pasó. All the stories have a problem, and so, for example, if you think of the story of the Three little pigs, what is the problem?
- (Niño levanta la mano, MC lo habilita con un gesto)
85. Niño: El lobo
86. MC: The wolf wolf
87. Niño: Wolf
88. PR: Mjm Ok, So, the problem is that the wolf, ¿qué quiere hacer?
89. MC: EL problema no es el lobo
90. PR: Porque el lobo es un personaje
91. MC: Cuál es
92. PR: = Cuál es el problema con el lobo=
- (una niña da una explicación en español, pero no se escucha bien)
93. PR: Ok. The problem is that the wolf wants to eat (acompaña con gesto) the pigs
94. Niño: ¿Se los quería comer el lobo?

95. PR: Exactly
96. PR: So, he destroyed their houses. Fortunately, at the end, all the stories have a solution
97. Niño: Eh, la solución
98. PR: Yes. In one way or another, the problem is solved. La solución no siempre implica que el problema se resuelve bien, pero se resuelve, para bien o para mal se resuelve de alguna manera. So, the solution is what happened with the problem.
99. MC: Happy ending no siempre
100. PR: Seguro
101. MC: Final feliz, no siempre, a veces puede haber otro final
102. PR: Is a happy ending or a sad ending, and so, in the story of The Three Little Pigs, what is the solution of the conflict? Did the wolf eat the three little pigs? (acompaña con gesto)
103. MC: ¿Logró? (hace gesto de comer)
104. Niña: No
105. MC: No
106. PR: No. What happened at the end of the story?
- (Niño levanta la mano y dice algo en español)
107. MC: English?
- (Niño baja la mano)
- Silencio
108. MC: No remember?
109. PR: Remember that the Wolf wanted to enter the house through the chimney (acompaña con gesto)

110. MC: Sí sí, claro, ella dice que (hace referencia a algo que está diciendo una alumna y no se escucha)

111. PR: Fire in the chimney

(al mismo tiempo, un niño le está diciendo algo al MC, ambos están en la primera fila, el niño al lado del MC)

112. Niño: Se quemó la cola y salió corriendo

113. MC: ¿Se quemó la cola?

114. Niño: Sí

115. PR: Exactly

116. PR: It burns its tail, and then ah it left. He ran. Em, very good. Ok, so, what we are going to do is this, I want you to take this story map and think in a story you know

(muestra en la pantalla un mapa semántico)

117. PR: Tomamos este mapa de la historia y piensen en una historia que ustedes conozcan. Van a completar estos elementos de acuerdo a la historia que eligen. Ok? So, you choose a story and think about what is the title of the story. What is the time and place? Who are the characters? What is the problem? And what is the solution? Ok? So, we can work in pairs (acompaña con gesto)

118. MC: Ok, en parejas, vamos. Luisa, pasá para acá con él. Ustedes dos (señala a dos niños) (le habla a la PR) No trajimos nada hoy (Se refiere a que dejaron los materiales en el aula) no sé si necesitarían escribirlo

119. PR: No, no, they can talk about it

120. MC: Empiecen una historia (da instrucciones y explica a unos alumnos lo que tienen que hacer, no se entiende bien lo que dice)

121. Niño: Maestro, ¿tiene que tener una solución sí o sí?

122. MC: lo que habló M. recién. todo cuento tiene que tener una solución, ¿O no? un desenlace

123. Niño: ¿Todos?
124. MC: Todos. O no sucede nada, y queda todo igual, o cambia, algo pasa al final. Si no no es un cuento. Luisa, Luisa vení para adelante por favor
(Se escucha al MC que está ayudando a unos niños)
125. MC: Un cuento que ustedes conocen
(se escucha que los niños hablan)
126. MC: The title, lo ponen. When, en qué momento sucede la historia. ¿Sucede ahora? ¿Sucedió hace muchos años? ¿Hace muchísimos?
127. Niña: ¿Tenemos que decirlo en inglés?
128. MC: Yes. Ahora quién, who. En la Edad Media (se escucha que dialoga con una niña) La edad media era? the middle? (mira a la pantalla buscando respuesta de la PR)
129. PR: The midle ages
130. MC: Middle ages
(se escucha al MC que ayuda a una niña y repite “the middle ages”)
131. MC: En qué lugar, place (sigue dialogando con los niños) ¿saben dónde sucedió la historia? (una niña le pregunta algo) Sí ¿qué pasó?
132. Niño: ¿Cómo se decía capa?
133. MC: Vamos a preguntarle porque no me acuerdo
134. Niño: M. ¿Cómo se dice capa?
135. PR: ¿Cómo se dice qué?
136. Niño: Cómo se dice capa
137. MC: Capa, capa de super hero
138. PR: Ah cape. I´m going to search
139. MC: Eh, England England (Contestándole a otros niños)

(el MC sigue ayudando a los niños)

140. MC: Who. Piensen en un personaje

141. PR: Ok. Are you ready? Ok two minutes

142. MC: Dos minutos vamos

(pasan los dos minutos, mientras tanto los niños siguen dialogando entre ellos)

143. Niño: Profe ¿qué era when?

144. PR: El tiempo, cuándo sucede la historia

(El MC sigue trabajando con los niños, mientras la PR espera)

(se ve a un niño haciéndole una pregunta al MC, pero no se entiende qué dice)

145. MC: No sé, pregúntenle a M.

146. Niño: M. ¿cómo se dice cazador?

147. PR: A hunter, look (escribe la palabra en un documento de word que está desplegado en la pantalla) Hunter, yes?

148. MC: Bueno, ¿terminaron ahí?

149. PR: Well, ok, let's share and then (no se entiende)

(El MC hace señas indicando que escuchen y hagan silencio)

150. PR: Ok, let's do the following, there are four groups, right?

151. MC: Yes

152. PR: Ok. So, group number one. Who is group number one?

153. MC: Allá (los señala)

154. PR: Ok, very good. What story did you think about? What is the title of the story?

155. MC: Mariana dale fuerte porque no te escucha

156. Mariana: Peter Pan

157. PR: Peter Pan? Is that the title of the story?

158. MC: ¿Ese es el título? (el MC interviene al ver que los niños no contestan) ¿Peter Pan? Only?

159. Mariana: Sí

160. PR: I have no idea if that is the title. Yes, I think it's ok. All right. Ok, let's put the time, when.

(La PR va escribiendo en el documento de word, mientras tanto, el MC habla con los niños)

161. MC: Many years ago

162. PR: Many years ago (lo escribe en el documento de word)

163. MC: Porque no sabemos bien, creo que es de principios del siglo diecinueve por ahí, pero no sé bien

164. PR: That's perfect, no problem. Ok, the story happened many years ago, and where does the story happen?

(la niña dice algo muy bajito y el MC lo repite para la PR)

165. MC: Neverland

166. PR: Neverland. Right, that's perfect

167. MC: Que quiere decir tierra de nunca jamás

168. PR: Exactly. Neverland. That's perfect, and who are the characters in this story?

169. MC: The characters

(La niña que está contestando se acerca el micrófono a la cara para contestar, pero no se escucha porque habla muy bajo, entonces el MC repite lo que dice la alumna.

170. PR: Yes. And, do you know? Is his name Hook in English?

171. MC: Hook Hook
172. PR: ¿Garfio?
173. MC: In English Hook (El MC mira a la PR y contesta como si fuera un alumno más) Sí, Hook, Capitan Hook
174. PR: Captain Hook
175. MC: (mirando a los niños y haciendo gesto de volar) ¿Campanita era?
176. Niña: Tinkerbell
177. MC: Tinkerbell
178. PR: Tinkerbell? Ok, eh::, then we have the , I don't know the name in the story. Wendy's brothers?
179. MC: Eh:: , y después había muchos, muchos niños
180. PR: Ok, let's call them children. Ok. So, so what is the problem in the story?
181. MC: The problem?
- (La misma niña le dice al MC cuál es el problema, pero no se entiende porque habla muy bajo)
182. MC: Eh Hook eh:: ¿qué?
183. PR: What does he want to do? ¿Qué quiere hacer?
184. MC: ¿Qué quiere hacer? En español si no lo saben ¿Qué quiere hacer el Capitán Garfio? ¿Hook?
- (La niña le dice al MC y él lo repite)
185. MC: Matar a Peter Pan
186. PR: He wanted to kill Peter Pan? That's very bad. Ok. So, the problem is that Hook wants to kill Peter

187. MC: Para mí, yo no he leído mucho a Peter Pan, [este::] para mi Peter Pan no quería crecer

188. PR: Yes, that's also a problem, so, let's include that

(La PR va escribiendo toda esta información en el documento de word)

189. PR: Peter wants to be a boy forever. Very good. And, what is the solution to this problem? Does Hook kill Peter?

190. MC: Pudo matarlo? No

191. PR: No

192. MC: Who, eh, die , eh Hook

(El MC intenta preguntar en inglés)

193. PR: Ah! Hook dies?

194. MC: ¿Quién?

(El MC hace gesto con los brazos simulando un cocodrilo)

195. Niña: El cocodrilo

196. MC: Crocodile

197. MC: ¿Quién lo mata?

198. Niña: Crocodile

199. PR: Ah, that's terrible! The crocodile eats Hook? I didn't know that. That's very bad

200. Niña: Pero era un pulpo que lo estaba persiguiendo

201. Niña 2: No, el cocodrilo era el verdadero, el pulpo era en otro (refiriéndose al cuento)

202. MC: No, a él le falta, tiene un garfio porque el cocodrilo le comió el brazo. Entonces el cocodrilo siempre lo perseguía para comérselo

203. PR: Ok
204. MC: Ok
205. PR: Very good girls. Thank you. And what about the second story?
206. MC: Number two?
207. Niña: Blancanieves
208. MC: In English?
209. PR: Ok. Do you know how to say Blancanieves in...in English?
210. MC: No? ¿En inglés no piensan cómo sería? El color más o menos lo conocen ¿y nieve? Yes. También
211. PR: What is the colour?
212. MC: Eh? Blanco?
- (se escuchan las voces de los niños, pero no se entiende)
213. MC: White
214. PR: White
215. MC: ¿Y nieve? lo vimos con bola de nieve en los Simpson
216. PR: Yes
217. MC: A parte con el tiempo también lo vimos
218. Niña: Snow
219. MC: Snow
220. PR: Snow. Excellent
221. MC: ¿Cómo sería?
222. PR: So. How do we say Blancanieves?
223. Niña: White

224. MC: White Snow? O al revés? ¿Cómo sería?
225. Niña: Snow
226. Niños y MC: Snow White
227. PR: Snow White. Excellent. So, the name of the story is then Snow White? Is it the complete name of the story? or is it Snow White and?
228. MC: = And? =
229. MC: ¿Quién más? ¿Quiénes más estaban?
230. Niña: Los enanitos
231. MC: Bueno, and seven? y ¿enanitos?
232. PR: And seven dwarfs. Ok. That´s ok, Snow White and the seven dwarfs. Do you know what are dwarfs?
233. MC: ¿Cómo se dice M.?
234. PR: Dwarfs
235. MC: Dwarfs
- (La PR lo escribe en el documento de word y el MC intenta pronunciarlo)
236. PR: Dwarfs, the singular is dwarf and the plural is dwarfs
237. MC: Ok
238. PR: So, this would be seven dwarfs. Ok, anyway. Do you know the time? When does the story happen?
239. MC: Now? In the future? In the past?
240. Niño: Future
241. MC: ¿En el future es?
242. Niña: Past

243. PR: In the past
244. MC: ¿Hace pocos años? Hace, a ver, las compañeras allá dijeron que cuando ¿hacía muchos años? many years. ¿Cómo era? Many?
245. Niño: Years
246. MC: Years ago
247. PR: Many years ago
248. MC: O podemos decir a long time, ¿no M?
249. PR: A long time ago
250. MC: Ok
251. PR: And what is the place?
252. MC: The place? (mira a los niños, espera respuesta) ¿Dónde sucede?
253. Niña: En el bosque
254. MC: The forest
255. PR: In the forest
256. MC: In the castle? no?
257. PR: In the castle?
258. MC: ¿En el castillo no?
- (Una niña asiente con la cabeza)
259. MC: In the castle, in the forest
260. Niño: Bosque
261. MC: Bosque
262. Niña: In the house
263. MC: In the house of the? Of the? (señala la pantalla donde dice seven dwarfs)

264. PR: Exactly
265. PR: In the dwarfs' house
266. MC: Y a dónde iban los, los?
267. Niña: ¿Enanitos?
268. MC: Sí
269. Niña: A, a las grutas
270. MC: ¿Qué iban a hacer?
271. Niña: A trabajar
272. MC: ¿A trabajar en dónde?
273. Niña: En las minas
274. PR: Ah in the mines, that's right very good. Anyway. Who are the characters in the story?

(MC habilita con un gesto a la misma niña que venía participando)

275. Niña: Snow White
276. PR: Snow White
277. MC: Perfect. Seven? Seven

(niñas leen en la pantalla la palabra "dwarf" pero les cuesta pronunciarla, la PR los ayuda)

278. PR: Seven dwarfs
279. Niña: a witch
280. MC: A witch
281. PR: A witch

(pausa)

282. PR: And?
283. MC: And, in the end?
284. Niño: Animals
285. MC: Animals
286. PR: Animals
287. MC: And the end? (EL MC hace un gesto como de abrazar a alguien, claramente refiriéndose al príncipe)
288. PR: And this is (no se entiende) in the story?
289. Niña: A witch
290. MC: A witch, a witch pero la bruja no era también la
291. Niña: = la reina=
292. MC: Y cómo se dice la reina
- (pausa)
293. PR: Ah that's a good point, yes
294. MC: ¿Cómo se dice reina?
295. Niña: The queen
296. PR: The queen. And what was a relationship between the queen and Snow White?
297. MC: Lo que me dijeron, ¿qué era? ¿qué era la reina de Blanca Nieves?
298. Niña: Madrastra
299. MC: Madrastra, y ya hemos visto cómo se decía madrastra la otra vez
300. PR: Remember this is a step
301. MC: ¿Cómo era?

<Pausa larga>

302. PR: The step what?

303. MC: Step ¿qué?

(un niño dice algo pero no se escucha)

304. MC: ¿A ver?

305. Niño: Step mother

306. PR: Exactly, the step mother. Very good. Because remember that Snow White's mother died so the father married the step mother. Ok, very good. So, what is the problem in the story?

307. MC: Esperá M. porque hay otro personaje fundamental también. ¿A quién le hablaba la reina?

308. Niños: Al espejo al espejo

309. MC: ¿Y cómo se dice espejo?

310. Niña: Mirror mirror

311. MC: Mirror

312. PR: Very good mirror

313. MC: Mirror, y creo que al final se enamora de alguien. ¿A ver?

314. Niña: Del príncipe

315. MC: Ah, y ¿cómo se dice príncipe?

316. PR: Ah ok and there is a prince. Ok, and the problem?

317. MC: The problem?

318. Niña: El príncipe quiere matar a la reina

319. MC: English. The witch? The prince?

320. PR: So what does the witch want to do?
321. Niña: The queen
322. MC: The queen? Matar era kill. The queen?
323. PR: Look at this example. In Peter Pan, Hooks wants to kill Peter
(el MC les indica lo que está escrito en el documento de word)
324. PR: And in Snow White?
325. MC: The witch or the queen wants to kill?
326. Niña: Snow
327. MC: Snow?
328. Niña: Snow White
329. PR: Ok. The queen wants to kill Snow White. Do you remember why? ¿Por qué?
330. MC: ¿Qué le decía el espejo?
331. Niña: El espejo le dijo que Blanca Nieves era más bonita
332. MC: Entonces in English. The mirror?
333. Niña: The mirror eh::
334. MC: Told, the mirror?
335. PR: So, the mirror says
336. MC: Says
337. Niño: Good looking?
338. MC: Good looking era para varón
(risas)
339. PR: How do you say when a person is (hace gestos)

340. Niño: Beautiful
341. MC: Beautiful
342. PR: Beautiful ok. So, the queen wants to kill Snow White because she is very beautiful
343. MC: More beautiful more beautiful
344. PR: Than the queen. Exactly. Snow White is more beautiful than the queen. And in the end what happened?
345. MC: ¿Qué pasó?
346. PR: A lot of things, this is very difficult to explain
347. MC: Sí. ¿Qué hizo the queen?
348. Niño: Le dio una manzana envenenada para que la
349. MC: =Bueno pero in English=
350. PR: What does Snow White eat?
351. MC: ¿Qué le dieron para comer?
352. Niñas: An Apple.
353. MC: An Apple.
354. PR: And ok, the solution is part of the problem.
355. MC: Sí, es parte del problema.
356. PR: So, Snow White eats
357. MC: =Eats=
358. PR: A poisoned apple. Do you know what it poison?
359. MC: Poison ¿qué es? La manzana ¿cómo estaba?
360. Niño: Envenenada

361. MC: Poison ¿qué es?
362. Niños: Envenenada
363. PR: Exactly. So, Snow White eats a poisoned apple and then she goes to sleep (acompaña con gestos y mímica)
364. MC: She goes to sleep (acompaña con lenguaje corporal). ¿Quedó?
365. Niñas: Dormida
366. PR: Yes. I think I am confusing the stories. Is this in Snow White or in Sleeping Beauty?
367. MC: En las dos quedan dormidas sí
368. PR: Ok. So Snow White eats a poisoned apple and sleeps. So, what is the solution to this problem?
369. Niña: The prince eh::
(pausa larga)
370. MC: The prince?
371. Niña: Of the
372. MC: ¿Qué le hizo?
373. Niña: La besó
374. PR: Ok he kisses
375. MC: Kisses
376. PR: Kisses who?
377. MC: Kisses ¿a quién?
378. Niña: A Snow White
379. PR: Snow White. A Snow White?

380. MC: Ella, ¿qué pasó?

381. Niña: Se despertó

382. MC: In English?

383. PR: Remember the routine?

384. MC: The routine?

(El MC hace mímica, como despertándose) (Una niña dice algo en español que no se entiende)

385. MC: Cómo se decía cuando...? (el MC utiliza lenguaje corporal para que los niños interpreten)

386. MC: ¿Qué era?

387. PR. Something with get

(EL MC sigue sentándose y parándose)

388. Niños: Levantar

389. MC: Sí, pero lo estoy haciendo para que vean, y me hacen, sí pero ¿en inglés? In English?

390. PR: Yes, in English?

391. MC: Get, get, ¿y el resto?

392. Niño: Levantarse

393. MC: Cuando yo decía en la rutina hay que (hace gesto de levantarse) at seven o'clock. I get (gesticula la palabra UP para ver si los niños la dicen)

394. Niña: [up]

395. MC: [up] no, [ʌp] (El MC pone énfasis en la pronunciación)

396. PR: Up, exactly. So she gets up and then she gets married, and then well. Ok it's a happy ending

397. MC: Un final feliz sí
398. PR: And the other story? (queda un equipo de dos niños por participar) What story are you going to talk about?
399. MC: Bueno, acá no los escuché (refiriéndose a que no chequeó lo que habían hecho los niños) puede salir cualquier cosa (todos se ríen) Porque estos son el terror (dice algo más que no se entiende y los niños se ríen)
400. PR: That's ok. What is your story? What's the title?
401. Niño: The title Red little cape
402. MC: ¿Cuál es?
403. Niño: Caperucita roja
404. PR: Is this Little Red Riding Hood?
405. MC: A ver decí little red
406. Niño: Little red
407. PR: Little Red Riding Hood
408. MC: Por eso preguntaban capa hoy
409. PR: Ah do you remember Little Red Riding Hood?
410. MC: Se ve que se olvidaron sin embargo lo vimos
411. Niño: Me olvidé de capa
412. MC: Sí sí pero no se dice así
413. PR: Yes, cape but
414. MC: Sí, pero no en el cuento este. Ok.
415. PR: Ok, the name of the story is Little Red Riding Hood. And when does the story happen?
416. MC: ¿Cuándo sucede?

417. Niño: Eh cerca de
418. MC: ¿Ahora o hace mucho? In the past?
419. Niño: In the past
420. MC: In the past
421. PR: In the past
422. MC: Many years ago. An old time. A long long time puede ser
423. PR: Ok let's say many years ago. Ok, and then, in what place?
424. MC: Forest (repite lo que dicen los niños, que no se los escucha)
425. PR: In the forest. Ok, in the forest and, there is one part of the story that is in
426. MC: En dónde estaba en dónde estaba primero
427. Niño: House
428. PR: In her house ok. And then she goes to whose house?
429. MC: ¿A qué otra casa? ¿A dónde fue? ¿A la casa de quién?
430. Niño: House of the, of the grandmother
431. PR: Exactly. Also, in her grandmother's house. And then, who are the characters in the story?
432. MC: ¿Quiénes son los personajes?
433. Niño: The mother
434. MC: Primero? Lit, lit Little Red Riding Hood. ¿Ves? (señala la pantalla donde está todo el vocabulario escrito) Little Red Riding Hood
435. PR: Ok
436. Niños: Mother
437. MC: Mother ya lo dijeron

438. PR: Mother
439. Niño: Grandmother, the wolf/
440. MC: Grandmother
441. PR: Grandmother
442. MC: Wolf
443. PR: The Wolf
444. MC: ¿Cazador cómo era? Que me preguntaron y ya se olvidaron
- (pausa larga)
445. PR: The hunter
446. Niño: Hunter
447. PR: The hunter. Ok, very good. And then, what is the problem in the story?
448. Niño: Of the wolf
449. PR: Ok, what does the wolf want to do?
450. MC: ¿Qué quería hacer? (hace gesto de comer)
451. Niño: Eat
452. MC: Eat ¿a? (Señala la pantalla donde están los nombres de los personajes) ¿a quién se quería comer?
453. PR: The Wolf wants to eat
454. MC: ¿A quién?
455. Niños: Little Red
456. MC: Riding
457. PR: Riding Hood. Yes. The wolf wants to eat Little Red
458. MC: Riding Riding

459. Niños: Hood
460. PR: This is the solution?
461. MC: ¿Cómo sería la solución?
- (se ve que el niño le dice algo al MC pero no se escucha)
462. PR: So, what is the solution?
463. MC: ¿Qué pasó?
- (el niño dice algo del cazador pero no se entiende)
464. PR: ¿Cómo era cazador? English
465. MC: ¿Cómo es cazador?
466. PR: The hunter
467. MC: The hunter ¿Qué hizo? ¿Lo mató o no lo mató?
468. Niño: No
469. MC: No lo mató, bueno hay muchas versiones
470. Niño: Eat of the
471. MC: Eat? (Mira al niño que le dice algo) Kills? Kills kills. A quién?
472. Niño: Wolf
473. PR: The Wolf exactly
474. MC: Kills the Wolf
475. PR: So in the story that I read the solution is that the hunter opens the wolf and the grandmother appears (Acompaña con gestos)
476. PR: Because the grandmother was inside
477. MC: Estaba adentro. Después le pusieron piedras y lo tiraron
478. PR: Yes ok

479. MC: Muchas versiones. Nno nos da el tiempo M. para (no se entiende)

480. PR: Yes we don't have time

Grupo 1. Clase 2

1. PR: What's the weather like there today?

(Se escucha que los niños hablan entre sí, pero ninguno contesta nada)

2. PR: What's the weather like? (Acompañado de un gesto con el brazo)

(Algunos niños miran para afuera)

3. Niños: Nublado

4. PR: In English? Clou... (Se escucha la voz de la MC y de algunos niños, pero no se entiende lo que dicen)

5. Niños: Cloudy! Yes, it's cloudy, very good \Is it hot or cold? (Acompañado de gesto)

6. Niños: Cold! Ok. Very good\ Here it is cloudy \ remember cloudy?

7. Niños: Nublado, nublado

8. PR: It is cloudy and very very cold\ OK. Good\ So\ do you remember what we did last class? What did we do?

9. MC: Kevin?

10. Kevin: Trabajo con monstruos. Trabajamos con monstruos.

11. PR: Yes, very good.

12. MC: Sí Franco.

13. Franco: Ehh, dibujamos a los monstruos.

14. PR: Yes, very good. Do you have the pictures? To show me? The monsters?

15. Niños: Yees
16. PR: Ok. Who wants to show me? A volunteer to show me the monster?
- (Los niños dirigen la mirada a la MC y se escucha murmullo)
17. MC: Bueno, a ver Kevin?
18. Kevin: Me acerco a la cámara? o...
19. MC: Preguntale
20. PR: Show me, show me\ Mostrámelo desde ahí que veo bien, sino te pido que te acerques, si es muy chiquito
- (el niño levanta su dibujo y lo muestra)
21. PR: No, ok. Come closer (acompañado de gesto, indicando que se acerque)
- (El niño se acerca a la pantalla y levanta su cuaderno para que la cámara que está sobre la pantalla lo capte)
22. PR: Ok. Good. What can you say about it? Let's describe it (Hace gesto con la mano, como dibujando con una mano sobre la otra)
23. Niño1: Otro?
24. PR: It haas go::t
25. Niño1: Ahora hay que hacerlo?
26. PR: No, me contás todo lo que (no se entiende). Lo ayudamos, sí.
27. Niño1: sich please body red
28. PR: Red body
29. Niño1: Emmm. Eyes one, violet, eye ears
30. PR: Ye:s
31. Niño1: /mus/ orange

32. PR: Ok\ very good\ anything else? thank you\ who else?

33. MC: Quién más?

(Murmullo)

34. MC: Y ustedes los demás, chiquilines? <Pausa> Nadie lo tiene?

(Se escucha que dicen algo pero no se entiende)

35. Niño2: Yo sí, pero no lo tengo acá

36. PR: Si no se animan a leerlo, yo los ayudo. Si no se acuerdan una palabra

37. MC: Me parece Eva que no hicieron la tarea.

Murmullo

38. MC: Bueno, entonces (no se entiende) porque Eva está esperando que le muestren lo que hicieron!

39. Niño2: Por la cámara? O...(no se entiende)

40. MC: Mostrá lo que hiciste!

41. PR: Vamos que yo los ayudo o el compañero los ayuda\ Quién me va a mostrar? Vamos! Nadie se anima a mostrarme adelante qué hicieron?

42. MC: Quién lo hizo? Levanten la mano\ Bueno, muéstrelo Franco

43. Franco: Pero no lo pinté!

44. MC: Bueno, usemos la seriedad. Muestre que lo hizo.

(Franco levanta el cuaderno para que la cámara lo tome)

45. PR: Ok.Ok....Ok, Can you describe it? Vamos, te ayudan tus compañeros.

<pausa larga>

46. MC: Ayudalo Kevin

(Transcurren 7 segundos más)

47. Kevin: Eyes six
48. PR: Six eyes. Ok <pausa> How many, how many legs (se toca y muestra un brazo) Eh, sorry. How many arms does it have? <pausa> Two, one? Cuántos brazos tiene?
49. Kevin: Eh, eight
50. PR: Ok, eight\ and how many legs? Piernas? How many legs?
51. Kevin: Eh, dos, one, two
52. PR: Two? Ok, very good. And what colour is it?
53. Kevin: Y.. y tiene big nose
54. PR: Ok, very good. Great. Thank you\ Anybody else? Alguien más que me quiera mostrar? Any other volunteer? || No? Well, Ok ,So || Let´s go on then \ Remember that last class/ A ver, vos, que levantó la mano/
55. Niño: Qué?
56. PR: Ah no, pensé que habías levantado la mano
57. PR: Remember that last class we were singing a song? Remember? The song?
- (La PR hace un gesto, pone sus dos manos sobre su cabeza)
58. PR: Head? Shoulder (acompaña con gesto, tocándose los hombros)
59. Niños: =Shoulder=
60. PR: Knees
61. Niños: =Knees=
62. PR: And toes
63. Niños: =Toes=
64. PR: And then we (no se entiende) eyes,
65. Niños: Eyes

66. PR: An ears (toca sus orejas) and mouth (toca su boca) and? (Toca su nariz)

67. Niños: Nose

68. PR: Nose\ head \ shoulder\ knees/ and toes\ very good\ ok move your legs\ stand up. (acompaña con gesto)

(Los niños se ponen de pie)

(pasan unos segundos mientras la PR digita en su teclado)

69. PR: Ok\ so \let´s sing a song. OK? are you ready? <pausa> k, well, here we go| One, two...one, two, three , four

(desde 7.12 a 8.59)

(La PR pasa un video con la canción “Head and shoulders, knees and toes”, donde se ve una granja y una niña que aparece y hace la mímica, y así sucesivamente)

(Los niños cantan y hacen la mímica)

70. PR: Ok. Excellent, great. Good Job

71. MC: No hablen entre ustedes.

72. PR: Ok, So. Let´s go on.

(pasan unos segundos mientras la PR Cierra la pantalla del video)

73. PR: Ok. Today, we are going to learn something new (dice algo que no se entiende) to describe what my friend, my friend is wearing\ the clothes\he or she is wearing, the clothes\ what items of clothes do you know in English? <pausa> what do you remember? Any word? <pausa> alguna palabra que conozcan relacionada a la ropa en inglés?

74. Niño: Mochila

75. PR: Seguro alguna deben saber \ estoy segura

76. PR: Quién se anima?

77. Niño3: Short

78. PR: Can you repeat?

79. Niño3: Short

80. PR: Short, very good

(Un niño dice algo así como “is”, pero no está claro)

81. MC: No, de ropa

82. PR: Clothes, ropa

83. Niña1: Cap

(PR hace gesto como que no escuchó)

84. Niña 1: Cap

85. PR: Yes

86. MC: Paula

87. Paula: Cloud?

(PR hace gesto como que no comprende)

88. Paula: Cloud

89. PR: Can you repeat

90. Varios niños: CLOUD

91. PR: Y qué es eso? Porque no lo entendí

92. MC: Qué significa? || Qué?

(Se escucha que la niña dice algo pero no se entiende)

93. MC: Pero qué vestimenta es? No escucho | No te acordás?

94. PR: No? Bueno, pero (no se entiende) | Any other word? Otra palabra que se acuerden? ||Ok. So. Let's see\ today we are going to learn /a ver Agustín (que está levantando la mano)

95. Agustín: Jean

96. PR: Yes, very good. Jean \ Jeans

(La PR escribe en su teclado algo, parece estar preparando un video)

97. PR: So, now |listen and repeat these words | here we go ||vamos a tratar de escuchar estas palabras nuevas que vamos a aprender relacionadas con la ropa, y a tratar de acordarse cómo se dice cada una. OK?

98. MC: Chicos, vamos a escuchar?

(La PR despliega un video que dice “Clothing”, y comienza mostrando una gorra, y dice: “cap”)

99. PR: Bueno, vamos a repetir!

100. Voz del video: Boots

101. Niños: Boots

102. Voz video: Cap

103. Niños: Cap

104. Voz video: Coat

105. Niños: Coat

106. PR: Yes, coat.

107. Voz video: dress

108. Niños: Dress

109. Voz video: Earbuds

110. Niños: Earbuds

111. PR: Very good

112. Voz video: Glasses

113. Niños: Glasses
114. PR: Gla sses
115. Niños: Gla sses
116. Voz video: Gloves
117. Niños: Gloves (lo pronuncian /glovs/)
118. PR: Se dicen gloves /glavz/
119. Niños: Gloves
120. Voz video: Jacket
121. Niños: Jacket
122. Voz video: jeans
123. Niños: jeans
124. Voz video: Mittons
125. Niños: Mittons
126. PR: Yes, /mitnz/estos son distintos que los gloves \estos tienen separación en los dedos?
127. Niños: No, no.
128. Niño: Son para sacar las cosas calientes del horno?
129. PR: Yess, sí, también. Mittons, mittons
130. Voz video: Pijamas
131. Niños: Pijamas
132. Voz video: Pants
133. Niños: Pants
134. PR: Paants. Están repitiendo todo?

135. Niños: Sí, yes.
136. Voz video: raining boots
137. Niños. Boots
138. PR: Yes. These are raining boots\ Yes? When the weather is rainy
139. Niño: Botas de lluvia
140. PR: yes? We put on raining boots
141. Voz video: Scarf
142. Niños. Scarf
143. Voz video: Shirt
- (Niños dicen la palabra de diferentes maneras y la PR interviene)
144. PR: This is a shirt
- (Niños vuelven a repetir pronunciando de distintas maneras la palabra)
145. Voz video: Shoes
146. Niños: Shoes
147. Voz video: Short
148. Niños: Short
149. PR: Short
150. Niños: =Short short=
151. Voz video: Skirt
152. Niños: skirt (algunos la pronuncian de diferentes maneras)
153. PR: Skirt
154. Voz video: socks

155. Niños: Socks

156. Voz video: sweater

157. Niños: sweater

158. Voz video: swimming suit

(Niños pronuncian cualquier cosa)

159. PR: Swimming suit (pone énfasis en la pronunciación) Swimming suit

160. Niños: swimming suit

161. PR: Bien

162. Voz video: shirt

163. Niños: shirt

164. Voz video: under pants

165. Niños: underpants (se ríen)

166. PR: underpants, calzoncillos

(los niños del frente se ríen)

167. PR: Ok. Now it is your turn Ok? You have to say the words|| Look

(La PR continúa pasando el video, que muestra diferentes prendas de vestir, ellos tienen que nombrarlas, pero la PR los ayuda, y los niños repiten. En determinado momento la MC pide que atiendan)

(cuando despliega la imagen de un pantalón de vestir, todos los niños dicen: Jean)

168. PR: No jeans, no están hechos de material de jeans. Es pants

169. Niños: Pants

(Se muestra imagen con botas de lluvia)

170. Niños: [bouts]

171. PR: Boots. Qué clase de bota? Cómo digo lluvia?

172. Niños: Lluvia, lluvia

173. PR: rain boots

174. Niños: rain boots

(se muestra imagen de bufanda)

175. Niños: bufand

176. PR: Scarf, scarf

177. Niños: Scarf

(Continúan pasando las imágenes y la PR dice el nombre de la prenda y los niños repiten)

No pudieron hacerlo solos

178. PR: Shoes

179. Niños: Shoes

180. PR: Vamos repitiendo todos. Siento solo a los que están adelante, a los de atrás no los escucho \ Fuerte, así los escucho

(Todos los niños gritan "shoes")

181. PR: AH, ahora si Ok, very good

(siguen pasando las imágenes y no pueden nombrar las prendas solos, la PR los guía)

182. PR: Open your copy books

183. MC: No conversen por favor

184. PR: So, look at what you have to do We are going to watch a video clip| Ya/ We are going to watch a video clip| And the children are going to tell you, are going to describe their friends| ellos van a describir a sus?

185. Niño: Amigos

186. PR: Friends, yes, to their Friends\ de qué van a hablar? || They are going to talk about the?

(La PR hace un gesto tomando su ropa)

187. Niño: La ropa

188. PR: Clothes

(Se ha generado un barullo que no se escucha bien)

189. MC: Niños por favor, Lucas!

190. PR: Take your pen | and you are going to write down the words\ las palabritas that you understand | escribo las palabras que escucho\ Sí? que entiendo \por ejemplo\ si dice T-shirt escribo T- shirt |Sí? Ok?

(Cabe aclarar que los niños no registraron por escrito nada de lo que practicaron oralmente durante la clase, es decir, no tiene las palabras en sus cuadernos para saber cómo se escriben)

191. Niño: Ok

192. MC: Entendieron?

193. PR: Here we go

(La PR pasa el video, que comienza con la voz de un niño que describe lo que lleva puesto su amigo, que aparece representado con un dibujo de un niño.

Se escucha la voz de una niña que se solapa con el de otro que dice:

194. Niña: No entendí nada de nada (refiriéndose al video)

195. Niña2: = No entendí nada=

196. PR: Después lo voy a volver a pasar, eh? para el que dijo que no entendió nada de nada, después lo voy a volver a pasar.

197. MC: Ese fue Lucas.

(El video continúa, el audio es bastante malo, se escucha como metalizado) NO ES UN LISTENING GUIADO, SOLO TIENEN QUE IDENTIFICAR PALABRAS, NO SE LES DA A LOS NIÑOS NINGÚN REPARTIDO U HOJA DE TRABAJO CON ACTIVIDADES QUE TENGAN QUE MARCAR UNA OPCIÓN, O VERDADERO FALSO, COMPLETAR)

(Cada vez que se describe a uno de los niños en el video se repite la siguiente estructura: This is my friend.... She is wearing.....)

198. PR: Ok. One more time. Again

(La PR pasa de nuevo el video)

199. PR: Very good. Ok. So. Let see \ I (...) very clear. We are going to start with Paul || Ok. Let's have a look at Paul. What can you tell me about him.

(La PR vuelve a pasar el video, esta vez en silencio, y se detiene en la primera imagen.)

200. PR: Vamos a tratar de no repetir. Escuchen al compañero.

201. MC: Sí, fuerte (habilita a un niño que levanta la mano)

202. Niño: Short

203. PR: Yes, green short| very good\ Acuérdense que en una misma oración podemos decir el color también \ustedes los colores ya los saben en inglés | entonces primero dicen el color y después dicen la prenda de ropa

204. MC: Franco

205. Franco: Jacket

206. MC: Y el color?

207. PR: The color

208. Franco: Yellow

209. Niños: = yellow=

210. Franco: Jacket yellow

211. PR: = Yellow Jacket= very Good
212. MC: Alguno más?
213. PR: And this? (Señala con el cursor la corbata)
214. MC: Miren lo que está señalando allá.
215. Niño: corbata
216. Niño2: Blue
217. Niño3: Blue shirt
218. PR: A blue T-shirt. Yes

(Cabe aclarar que la camisa que llevaba puesto el dibujo era amarilla, no se entiende a qué se refieren)

219. PR: And this? What colour is it?
220. MC: Qué color es?
221. Niños:= White, White=
222. PR: White / White/
223. PR: White shoe, white shoes|| Ok. Look. Let's have a look at her name\ Is Megan. So, this is Meg\ What can you tell me about Meg?
224. MC: A ver, Facundo?
225. Facundo: Red, red jacket.
226. PR: Yes
227. MC: Qué más?
228. PR: Anything else? Look

Se escucha que los niños hablan pero no se distingue lo que dicen.

229. MC: Fuerte Paula

230. PR: Yes, primero decimos el color | Entonces cómo sería?

231. Paula: Purple boots

232. PR: Very good. Purple boots, good, and? Here

(señala con el cursor otra parte de la imagen)

233. MC: Lucía?

234. Lucía: Yellow

235. MC: Fuerte Lucía!

236. Lucía: Yellow T- Shirt

237. PR: Ok. Yellow or orange T-shirt?

238. PR: And...what is this? What is this in English?

239. MC: La falda, la pollera\ No se acuerdan?

240. PR: What color is it?

241. Niños: = Pi::nk=

242. PR: Yes, a pink skirt| Let´s repeat| skirt

243. Niños: skirt

244. PR: Now, let´s have a look at Frederic\ This is Fred

245. MC: Atiendan chiquilines|| Y?

(Pasan varios segundos y los niños no dicen nada)

246. MC: Franco, estás mirando la pantalla?

247. Franco: Sí, estoy anotando

(Una niña pregunta algo, pero no se entiende)

248. MC: Pregúntenle a ella|| Facundo

249. Facundo: Skirt eh eh no es shirt
250. PR: ¿Cómo Facu? no escuché nada de lo que dijiste
251. Facundo: The skirt /blue/ jeans, the jeans
252. PR: Jeans? Pero en realidad no son jeans estos, es otro material de que están hechos
253. Niña: Tela
254. PR: Cómo decíamos
255. MC: En vez de jeans
256. PR: Pa::n...
257. Niños: Pa::nts
258. PR: What color?
259. Niños: Black
260. PR: Entonces qué decimos primero?
261. Niños: Blaack
262. PR. Black pants |Very good| Well, come on
(pausa larga)
263. MC: Los zapatos niños?
264. MC: Martin
265. Martin: Black slippers
266. PR: Ok, en realidad no son slippers\ slippers son pantuflas \ estos son zapatos| shoes
267. Niños: Shoes
268. PR: Yes, what color?

269. Niños: = Black, black=

270. PR: Black shoes, very good | Look at this

(Se escucha la voz de la MC hablando con algunos niños, pero no se entiende lo que dicen)

271. PR: What number? Esto es fácil | Ustedes saben esta palabra en inglés

272. Niños: One, white, White

273. PR: White? Socks

274. Niños: Socks

275. PR: And this?

(Se escucha a la maestra y a algunos niños)

276. Niños: Black (no se entiende)

277. PR: (dice algo que no se entiende) Shirt|| Shirt, shirt\ now let's have a look at Lucy|| What is she wearing?

278. MC: Agustín?

279. Agustín: Cap?

280. PR: What colour Agustín?

281. MC: De qué color?

282. Agustín: =Red and blue=

283. PR: Ok, Well, es violeta

284. MC: Primero el color

285. PR: Primero el color y después la prenda

286. Agustín: Red, blue cap

287. PR: Very good | who else?

288. MC: Franco?
289. Franco: /mirbushes/
290. PR: Swimming suit. Muy bien. What colour? Decime la frase complete con el color
291. Franco: Con qué?
292. MC: con el color
293. PR: Con el color. Primero el color.
294. Franco: What colour is...eh.. ah no me acuerdo como es que se dice
295. PR: = swimming suit=
296. Franco: Swimming suit
297. PR: Swimming suit. Very good | What else?
298. MC: Camila?
299. Camila: Eh...she dels.....glasses
300. PR:sun glasses, very good, sun glasses \And this?
301. Niños: Yellow, yellow
302. PR: Yellow sandals| Well, Let's go with Bob|| This is little Bob. Let's see this
303. MC: Paula?
304. Paula: This and black and white...
305. MC: Sí, y qué prenda?
306. PR: Pyjamas
- (Se escucha a los niños murmurar)
307. PR: Ok\ green and white pijamas \ And? ahora sí viene la palabra que me dijeron antes

328. PR: Se acuerdan qué era..les digo la palabra y ustedes lo arman con el color \Ear buds

329. MC: Facundo?

330. Facundo: Red....red.....

331. MC: A ver Kevin?

332. Kevin: Pink ear bud, pink

333. PR: Very good| And, y...les falta esto

334. Niño: Bufanda

335. PR: This is a scarf\ Quién quiere armar con el color y scarf?

336. MC: Agustín?

337. Agustín: Blue

(se escucha que los niños hablan pero no se entiende qué dicen)

338. PR: Sca::rf

339. Niño: Y falta lo de los pies

340. PR: Blue scarf. Ok, well done , great\ let´s listen to a song ||listen

(La PR pone un video “the clothing song”, en la cual se repite: “She is wearing a.....” y va variando lo que se describe)

341. PR: Ok, Very good \ now, we are going to listen and repeat

342. Video: she is wearing a pink dress pink dress pink dress

343. PR: Ok, let´s repeat

Niños repiten al mismo tiempo que la PR va repitiendo lo que apareció en el video

344. PR: Pero ustedes tienen que repetir, primero escuchan y después repiten.

(lo que tienen que repetir está escrito en la pantalla)

345. PR: She is wearing...
346. Niños en coro: she is wearing...
347. PR: a pink dress
348. Niños: A pink dress
349. PR: Very good \ qué querrá decir acá she is wearing?
- <pausa>
350. Niño: el vestido...
351. PR: No, the pink dress | yo les estoy preguntando she is wearing|| qué quiere decir she is wearing?
352. Niño: ¿Que está enojada? (Porque la cara de la niña en el video expresa enojo)
353. PR: Que está enojada? She is wearing el vestido rosa?
354. Niño: No
355. Niña: Qué tiene puesto
356. PR: Claro, lo que está usando\ Sí? Está usando un vestido rosa|| Very good
- (Continá el video)
357. PR: Ok: He is wearing a blue shirt
358. Niños: Qué está usando.... (no se entiende, hablan todos a la vez)
359. PR: Ok. A ver. Tienen que repetir todos \no están repitiendo todos ||He is wearing a blue shirt
360. Niños en coro: He is wearing a blue shirt
361. PR: good \ she is wearing a green skirt
362. Niños: She is wearing a green skirt
363. PR: Skirt

364. Niños: Skirt
365. PR: Let's repeat. Skirt
366. Niños: Skirt
367. PR: He is wearing gray pants

Niños repiten pero desordenadamente y no se entiende lo que dicen

368. PR: Very good |Cuidado que acá es [he] eh? No es she
369. Niña: Porque es varón
370. PR: They are wearing White hats
371. Niños: They are wearing white hats
372. PR: It is wearing purple shoes (Se muestra a un pulpo con zapatos)
373. Niños: It is wearing purple shoes
374. PR: Very good. Shoes
375. Niños: Shoes
376. PR: Well, now we are going to sing the song || van a tener que cantar la canción
 \Ok? quiero escuchar \ come on\ here we go

(La PR pasa de Nuevo el video con la canción, los niños cantan, no se entiende bien si pueden seguirla. La PR canta para ayudarlos)

377. PR: Ok. Well done\ No cantaron todos eh? Ok, So, what did we learn today?

(Nadie contesta nada)

378. MC: Les están hablando. Chiquilines \están dormidos?
379. PR: entendieron lo que pregunté?
380. Niños: No, no
381. PR: Qué pregunto siempre yo antes de que termine la clase?

382. Niños: =Qué aprendimos hoy=
383. PR: Ok. What did we learn today?
384. Niño: A cantar una canción
385. Niño2: Ehh... aprendimos los nombres de..
386. PR: = A ver, el micrófono...ehhh, alguien lo....=
- (Un niño levanta el cuaderno, el micrófono había quedado abajo)
387. PR: Ah, ok, está bien \no pongan la carpeta arriba porque sino no escuchaba
388. MC: Facundo
389. PR: Quién quiere contar?
390. Facundo: Aprendimos los nombres de la ropa
391. PR: Excellent
392. Facundo: Aprendimos canciones nuevas
393. PR: Ok
394. Niña: Bailamos a tocamos la cabeza
395. PR: Yess, very good (se sonríe) \ para la próxima clase vamos a seguir trabajando con este tema, entonces van a tener que practicar mucho mucho el vocabulario de la ropa / qué vimos hoy/ Ok? practiquen eso\ cómo se escribe y cómo se pronuncia cada palabra |Ok? Yea?

Entrevista a profesora remota

PR: Profesora remota

E: Entrevistadora

E: Vos estás desde el año pasado. No?

PR: Sí. El año pasado con parte de lo que fue el segundo grupo del piloto, del grupo que empezó después de las vacaciones de invierno, que hicimos esa segunda parte del año, y ahora este año completo.

E: Cómo fue que entraste en el proyecto? Y cómo fue el entrenamiento? Si es que tuviste alguno o no.

PR: Bueno, yo trabajo para la asociación argentina de cultura inglesa, que a su vez fue contactada por el British Council para formar parte del proyecto; en principio cubrir este bache que se generó con los cursos que estaban siendo dictados desde Colombia, que cuando ellos se fueron de vacaciones, para hacer suplencias, y ya, para el segundo grupo de la cohorte 2012, para empezar a tener cursos (digamos) fijos.

E: O sea que, lo que pasó con Colombia es que cuando ellos se fueron de vacaciones quedó un bache?

PR: Claro, quedó un período de dos, tres semanas que había que seguir con las clases que no coincidían ni con las vacaciones de invierno acá (Uruguay), ni con las vacaciones de invierno en la Argentina. Entonces bueno, hubo que salir así. Si bien nosotros ya sabíamos que íbamos a formar parte del proyecto, a partir de, suponte, agosto, se precipitó todo un poco y tuvimos que salir más, más rápido, por este tema de las vacaciones de invierno que fue un imprevisto.

Ahora, cómo la Asociación Argentina de Cultura Inglesa eligió a los profesores que formamos parte, ahí ya no te lo puedo decir.

E: Pero los conocen

PR: Claro. Nos conocen, trabajamos ahí, y tenemos una variedad de cursos. Algunos tenemos cursos con niños, con adolescentes, algunos son más afectos a la tecnología que otros, bueno, entonces yo creo que todas esas cosas tuvieron algún tipo de influencia. Y bueno, lo que se hizo en esta primera instancia, que éramos muy pocos profes (seríamos cinco o seis) los que hicimos estas primera suplencias, fue, obviamente primero reuniones internas, donde se nos explicó en qué consistía el proyecto y cómo era.

E: Allá?

PR: Sí. Visitas al British Council, que era el único equipo que había instalado en ese momento, como para tocar y ver, el control remoto es así, y la cámara funciona de tal manera; como para despejar las dudas de lo técnico. Se nos ofrecieron las planificaciones de clase, que ya venían armadas, con ciertas limitaciones, obviamente, pero bueno, lo que pasó en esta primera instancia fue que nosotros observamos algunas de las clases, que las dictaron las profesoras así como más cancheras y que estaban más embebidas en lo que era el proyecto.

E: De allá?

PR: No, de acá (Uruguay). Pero bueno, las profes que si habían observado clases de allá, o a través de videos, qué sé yo, se nos subió un montón de materiales, y en principio observar clases, y las primeras clases las dictamos en parejas pedagógicas. Entonces, con alguien que ya lo había hecho y alguien que no como para ir perdiendo un poco el miedo, no tener tanta presión de que si esto no funciona, y la verdad que estuvo bueno, como entrenamiento estuvo bueno, porque si bien uno ya tiene experiencia y todo, es una cosa

diferente. Así que hubieron estrategias que implementar que eran novedosas. Y bueno, si bien no deja de ser una clase de inglés común y corriente, hay toda una dimensión nueva en la cual uno tenía que irse preparando.

E: Vos sentís que sigue siendo una clase común y corriente como las que das en el aula?
O en qué aspectos vos pensás que cambia la dinámica?

PR: Para mí es una clase de inglés. Para mí en todas las clases de inglés, presenciales o no presenciales las dinámicas son diferentes de acuerdo con el grupo. Entonces, sí, obviamente que va a ser diferente, tenés clases en donde quizá los grupos se asemejan más a los que vos tenés en lo presencial, y tenés algunos cursos que es más algo más tradicional, donde está uno, bueno, en la tele, y el alumno que escucha y copia. Pero eso varía muchísimo del grupo.

Yo este año, al principio del año tenía trece cursos y todos funcionaron de manera diferente, en todos los cursos el rol del maestro de clase era diferente. Es increíble, es abismal la diferencia. Porque tenés el maestro de clase que tiene el rol del traductor, entonces, uno hace una pregunta y el maestro de clase, atrás, al instante, te la dice en castellano. Tenés el maestro de clase que es el que impone el orden, y entonces, que te das cuenta que los tiene cortitos, sentate, cállate, péinate . Bien de maestro ciruela le decimos nosotros.

Y después tenés el que está más en el rol de aprender, ayer una de las maestras de clase me decía: “Yo no tengo tiempo de hacer el curso para maestros, así que yo vengo a la clase a aprender”; y se sentaba con los chicos, y hacía las tareas, y que, cuando hacíamos una actividad que había que participar oralmente, levantaba la mano y participaba; o sea, un alumno más.

Tenés la maestra que, la verdad, se sienta en el fondo a corregir o a mirar la computadora, y se desaparece y te deja sola con la clase. O sea, no se puede así, dar una generalización y decir en este proyecto el rol del maestro es tal, porque parece difícil.

E: Pero vos crees que de alguna manera es fundamental para que funcione peor o mejor la clase?

PR: Totalmente. Totalmente, porque es como un mediador. Porque si bien uno es el profe de inglés, uno no está en el aula, uno no conoce a los chicos para organizar la participación, es esencial.

E: Sí, esa era una de las cosas que yo me cuestionaba. Cómo hacían para adjudicar turnos? O cómo hacía para monitorear el maestro de aula que no tenía conocimientos de inglés?

PR: Como cuando trabajan en pequeños grupos, Y sí.

E: Vos desde el otro lado lográs ver o escuchar cuando ellos trabajan en grupo? Se puede hacer ese trabajo de monitoreo o dependes del maestro de clase?

PR: Mirá, en general, las tareas que tienen que realizar en este nivel son bastante acotadas. Si el maestro de clase viene más o menos siguiendo la clase, tiene las herramientas como para monitorear o para ver si están haciendo lo que tienen que hacer o no, y si lo están haciendo bien o no; con más o menos facilidad en la lengua, pero lo pueden hacer tranquilamente. Y uno escucha todo, todo lo que sucede en el aula se escucha. A ver, obvio que si el micrófono está acá, vas a escuchar más al que está sentado acá que el que está sentado allá, pero se escucha, se escucha bárbaro.

E: Y los avances o el trabajo de los chicos, a nivel de las diferentes habilidades (la parte escrita, oral, auditiva o la lectura), pensás que se da de la misma manera? o ves diferentes avances?

PR: Totalmente. Una de los temas que yo observé fue que al principio era todo oral, y la parte escrita se hacía en las clases B y C con la maestra de clase. Ahí sí, de vuelta, al maestro de clase que no tenía conocimiento de inglés se le complicaba más el llevar esas clases adelante. Toda la parte del portfolio que plantean los planes queda librado a la tarea del maestro de clase; y también está que al principio no teníamos cómo corregir, cómo ver, entonces fue que algunos de los maestros remotos implementamos el tema del aula virtual. Como paralelo, como para reforzar un poco la lecto escritura. Entonces, todo lo que nosotros practicamos oralmente en clase se hace por escrito en los foros del aula virtual. Nosotros tratamos de reforzar la parte escrita que nos pareció era donde había, digamos, más agujeros en los proyectos. Si el tema de la clase era, la ropa, y oralmente se había trabajado el what is your friend wearing, en el foro ese mismo día había que poner una foto de un famoso y poner what is he wearing. Pero bueno, no obstante, siempre

funciona mejor la parte oral que la parte escrita, más que nada con este tipo de clase, porque se usa mucho los drills, la repetición; y con el tema escrito el gran drama siempre es la ortografía.

E: En el aula virtual que tienen ustedes vos podés comunicarte durante la semana?

PR: Sí, claro

E: Ellos te pueden postear cosas y vos contestar?

PR: Sí, es la idea. De hecho es la misma plataforma que ellos usan para español,

E: Entonces, no todos los profesores remotos la usan, solo algunos.

PR: Claro.

E: O sea que es optativo.

PR: No, creo que no. Creo que es algo que hay que hacer, pero como este año hubo muchos problemas con el acceso, y muchos profesores no tienen usuario y contraseña, y bueno, cuestiones técnicas que no resultaron, los que queremos la usamos, y los que no, no. A parte no todos los profesores remotos recibimos capacitación en aula virtual, entonces el que la sabe usar a priori, la usa, y el que no, se le complica.

E: En la parte oral (que me decías), notás que los 45 minutos son suficientes para que los chicos puedan interactuar y participar? Porque por las clases que he visitado me da la impresión de que es muy centrado en el docente (remoto).

PR: Sí, es muy teacher talk . Es que si mirás los planes, es así. Lo que pasa es que los planes tienen, supuestamente, un enfoque basado en tareas, yo le veo mucho del enfoque comunicativo de presentar-practicar-producir. Que si bien, uno leyendo la fundamentación, no percibe eso, uno ve el plan, y de algún modo ve ese formato. Que también por como es el ciclo de clases, obvio que el maestro de clase no puede hacer la parte de presentación, entonces es algo que se tiene que cubrir, sí o sí con el maestro remoto. Entonces tiene su lógica.

E: Vos decís, de repente, que no se habilita otro tipo de metodología?

PR: Claro. Yo lo que intento es integrar algo, aunque sea, un poquito de la parte de práctica y de producción en la clase A, porque me parece que es importante que las tres cosas vayan de la mano. Igual tenés clases para las cuales te sobra el tiempo, y tenés clases para las cuales no te alcanza el tiempo.

E: Una de las cosas que yo noté en las clases que he visto es que, de repente, habían como varias actividades en una misma clase, o varias instancias, no necesariamente conectadas, y que llevaban la clase entera, saltando de una a otra, sin realmente un hilo conductor, o sin quedarse en una, trabajar en una, en un área, o un punto lingüístico. Qué opinás?

PR: Sí, estoy de acuerdo. El tema es que, te guste o no, más o menos, la planificación de una cierta semana, la tenés que seguir, porque si no, el maestro de clase, cuando tiene que hacer la clase B, para practicar eso, no puede. Si yo digo, tengo que dar las partes de la casa, y, no sé, los muebles, y yo digo, no, quiero practicar las partes de la casa y los muebles los doy la semana que viene, el maestro de clase, cuando ve la planificación y tiene un montón de ejercicios acerca de los muebles, entonces ¿qué hace? Entonces uno no puede decir: Esto no lo hago, o esto lo dejo o lo hago de otra manera. A mí me pasó con las partes de la casa que estaba planificado para enseñar las partes de la casa con has got, it has got a bedroom, it has got a kitchen; a mí, a nivel discursivo me parece mucho más apropiado enseñar there is/there are. Pero yo no puedo hacer esa elección.

E: Vos no podés variar la planificación entonces.

PR: Es que si no te complicás mucho el ciclo semanal. Pero bueno, entonces sí, hay cosas que quedan como medio descolgadas.

E: Sí, eso es algo que yo noté, como que no había una conexión, o un tema central en la clase. Es como que había de todo un poco, como un salpicado y que en la clase siguiente no se hacía una revisión de la clase anterior.

PR: Sí, bueno, igual yo intento, aunque sea con actividades cortitas, o con cosas que no me lleven demasiado tiempo, como llenar los agujeritos de alguna manera; y siempre intentamos unir con lo de la semana pasada por un lado a través del aula virtual, y por otro lado, la primera actividad, un warm up o una recapitulación de lo que se hizo la clase pasada. Se intenta.

E: Otro tema que noté es que, quizá por la escases de tiempo, la posibilidad de producción, por parte de los alumnos, es bastante reducida. ¿Vos eso lo notás?

PR: Mirá, yo incluyo en las primeras clases, cuando se da un tema nuevo, en la misma clase A, que todos tengan aunque sea una actividad sencilla donde todos tengan que decir una oración. Aunque sea que la digan. My name is, y que todos digan My name is y el nombre. Lo mismo cuando vimos las mascotas, lo mismo cuando vimos los colores, pero bueno, se intenta, hay grupos en los cuales te sobra el tiempo, hay grupos en que no, grupos donde hay chicos que no quieren participar y lo tenés que respetar, les da vergüenza.

E: Bueno, y desde el punto de vista de la metodología, ¿ vos lo ves que está dentro de un enfoque comunicativo?

PR: Yo siento eso. El manual dice que es Task Based. No sé, o quizá hay partes que sí, si uno piensa en el tema del portfolio. Pero por lo menos en la clase A que es la que uno da, es de manual.

E: Te lo pregunto, porque en las clases que ví, sentía que no estaba dentro de un enfoque comunicativo, y que por momentos había una cuestión más behaviouristic.

PR: Audiolingual

E: Vos qué pensás?

PR: Se debe dar porque está contemplado dentro del plan, el escuchar y repetir, es constante, la ejercitación mecánica, digamos. Qué se yo. Para mí está dentro de lo significativo, igual. Porque tener veinte niños diciendo My name is fulano, por más que sea una cosa de repetición, y de martillar una estructura, es significativo que ellos tengan la oportunidad de decir su nombre en otro idioma para presentarse ante una persona que no conocen.

E: Era simplemente una apreciación mía.

PR: Sí, sí. Vas a ver que hay un montón de actividades que son repetitivas y monótonas

E: Bueno, y como experiencia en general?

PR: Yo estoy muy contenta, es algo totalmente novedoso y diferente de lo que uno está acostumbrado a hacer, pero súper enriquecedor