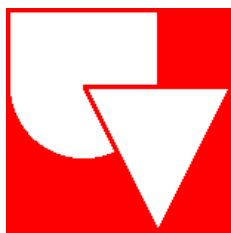


DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES EN EL AULA MEDIANTE
EL USO DE TEXTOS NARRATIVOS EN INGLÉS COMO L.E.

GLORIA PATRICIA MARTÍNEZ



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI
2013

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES EN EL AULA MEDIANTE
EL USO DE TEXTOS NARRATIVOS EN INGLÉS COMO L.E.

GLORIA PATRICIA MARTÍNEZ

Trabajo de grado para obtener el título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras

Asesor: GELBER SAMACÁ
Magister

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI
2013

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	3
1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN.....	6
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	6
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	11
1.3 PREGUNTAS.....	15
1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.4.1 Objetivo general.....	16
1.4.2 Objetivos específicos.....	16
1.5 ANTECEDENTES.....	16
1.5.1 Antecedentes internacionales.....	17
1.5.2 Antecedentes nacionales.....	20
1.5.3 Antecedentes locales.....	24
2. CUADRO DE REFERENTES TEÓRICOS	
2.1 ENFOQUES METODOLÓGICOS ENSEÑANZA LENGUAS EXTRANJERAS.....	28
2.1.1 Definición de Lengua extranjera /Segunda lengua.....	30
2.1.2 Enfoque comunicativo.....	33
2.1.3 Enfoque orientado a la acción o Perspectiva de tipo accional.....	35
2.2 TEXTO NARRATIVO.....	40
2.2.1 La Narrativa en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE.....	41
2.2.2 Bilingüidad y Lectura en lengua extranjera (LE).....	45
2.2.3 Estrategias para desarrollar la comprensión de texto escrito en LE.....	55

2.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	62
2.4 COMPETENCIAS SOCIALES.....	67
2.4.1 Nociones generales del término “Competencia”.....	67
2.4.2 La incorporación del término “Competencia” en Colombia.....	69
2.4.3 Definición general de las Competencias Sociales.....	73
2.4.4 La Competencia Social en Colombia.....	82
2.4.5 La importancia de las Competencias Sociales.....	86
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	91
3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	93
3.3 METODOLOGÍA APLICADA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	95
3.3.1 Exploración.....	95
3.3.2 Identificación problema de investigación.....	96
3.3.3 Revisión teórica.....	97
3.3.4 Diseño de la Unidad Temática.....	98
3.3.5 Diseño de instrumentos para la recolección de información.....	100
3.3.6 Implementación, seguimiento y evaluación continua de la propuesta.....	100
3.3.7 Análisis.....	102
3.4 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL EDUCATIVO.....	103
3.4.1 Planta física.....	103
3.4.2 Visión y Misión.....	104
3.4.3 Programa de Lengua Extranjera: inglés.....	105
3.4.4 Población objeto de investigación.....	106

3.4.5	Aula de clase.....	107
3.4.6	Perfil del grupo.....	107
4.	RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA UNIDAD TEMÁTICA.....	110
4.1	CUENTO: THE RABBIT AND BAMBOO ISLAND	
4.1.1	Intervención N°1 (Narración).....	111
4.1.1.1	Planeación.....	112
4.1.1.2	Implementación.....	114
4.1.1.3	Reflexiones (Logros y dificultades).....	116
4.1.1.4	Análisis.....	117
4.1.1.5	Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes.....	128
4.1.2	Intervención N°2.....	120
4.1.2.1	Planeación.....	120
4.1.2.2	Implementación.....	124
4.1.2.3	Reflexiones (Logros y dificultades).....	125
4.1.2.4	Análisis.....	127
4.1.2.5	Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes.....	129
4.2	CUENTO: SCUTTLEBALL: SOCCER FOR ANTS	
4.2.1	Intervención N°3 (Narración).....	130
4.2.1.1	Planeación.....	131
4.2.1.2	Implementación.....	132
4.2.1.3	Reflexiones (Logros y dificultades).....	134
4.2.1.4	Análisis.....	135
4.2.1.5	Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes.....	137

4.2.2 Intervención N°4 (Taller)	138
4.2.2.1 Planeación	138
4.2.2.2 Implementación	139
4.2.2.3 Reflexiones (Logros y dificultades)	142
4.2.2.4 Análisis	142
4.2.2.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes	144
4.3 FÁBULA: THE LION AND THE MOUSE	
4.3.1 Intervención N°5 (Narración)	145
4.3.1.1 Planeación	146
4.3.1.2 Implementación	147
4.3.1.3 Reflexiones (Logros y dificultades)	149
4.3.1.4 Análisis	152
4.3.1.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes	154
4.3.2 Intervención N°6 (Taller)	155
4.3.2.1 Planeación	155
4.3.2.2 Implementación	156
4.3.2.3 Reflexiones (Logros y dificultades)	160
4.3.2.4 Análisis	161
4.3.2.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes	163
5. ANÁLISIS GENERAL Y DISCUSIÓN DE DATOS	165
6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	173
REFERENCIAS	181

Lista de Apéndices

Apéndice A. Cuento “ <i>The Rabbit and Bamboo island</i> ”	195
Apéndice B. Picture book “ <i>The Rabbit and bamboo island</i> ”	196
Apéndice C. Cuento “ <i>Scuttleball: Soccer for ants</i> ”	198
Apéndice D. Picture book “ <i>Scuttleball: Soccer for ants</i> ”	199
Apéndice E. Cuadro sinóptico.....	201
Apéndice F. Taller comprensión escrita “ <i>Scuttleball: Soccer for ants</i> ”	202
Apéndice G. Fábula “ <i>The Lion and The Mouse</i> ”	204
Apéndice H. Picture book “ <i>The Lion and The Mouse</i> ”	205
Apéndice I. Figuras tridimensionales.....	207
Apéndice J. Taller de comprensión escrita “ <i>The Lion and The mouse</i> ”	208
Apéndice K. Formato de encuesta de clase	211
Apéndice L. Flashcards utilizados en clase	212

Lista de tablas

Tabla 1. Modelo de la evolución histórica de las configuraciones didácticas.....	29
Tabla 2. The evolving nature of language teaching and materials content.....	30
Tabla 3. Cuadro comparativo ‘De l’approche communicative à la perspective actionnelle’	36
Tabla 4. Las diferencias significativas en la comprensión del lector nativo (LN) y del no nativo (LNN).....	53
Tabla 5. Estrategias de lectura que estimulan la lectura en LE.....	60
Tabla 6. Elementos de la Competencia Social y Cívica.....	74

Lista de figuras

Figura 1. Esquema del aprendizaje del lenguaje académico.....	64
Figura 2. Los Componentes de la Competencia Social.....	78

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal, evaluar la implementación de una unidad temática para desarrollar Competencias Sociales en el aula, a través de textos narrativos en inglés como LE, en estudiantes de séptimo grado de la institución educativa “Nuevo Latir” de la ciudad de Santiago de Cali. El tema de investigación surgió a partir de las necesidades y problemáticas actuales presentadas en el aula de clase, que inciden alrededor de la enseñanza-aprendizaje de esta lengua en contextos educativos públicos, monolingües y desprivilegiados. Esta exploración se enmarcó en la metodología de investigación-acción, en la cual se utilizaron los registros de observación de cada intervención de clase, la bitácora o diario de campo y las encuestas realizadas a estudiantes del curso, como instrumentos de recolección de datos. Con el fin de evaluar la unidad temática, con relación en cada intervención de clase, se implementó una categorización basada en cuatro aspectos esenciales: La planeación, la intervención, las reflexiones, y los puntos de intervención. La investigación permitió concluir que la integración de las competencias sociales en el aula de clase de inglés como LE, a través del uso de textos narrativos en inglés con contenidos relevantes para la formación integral de los estudiantes, ayudaron a establecer relaciones socio-emocionales positivas, a promover el desarrollo cognitivo, al mejoramiento de habilidades de LE, creando de esta manera las condiciones para mejorar la dinámica de clase.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Competencias sociales, Comprensión texto escrito, Lengua extranjera, Texto narrativo, Realidades sociales.

INTRODUCCIÓN

La concientización de la enseñanza-aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera (LE), en las instituciones educativas públicas en contextos de nivel socio-económico bajo con población vulnerable, es uno de los aspectos de investigación más relevantes emprendidos en Colombia. Hay preocupaciones compartidas por investigadores sobre la relación de la LE con el contexto sociocultural. En estos espacios, los profesores de LE presentan más complejidad en su actividad docente, en consecuencia tienen la necesidad de confrontar las teorías de enseñanza de lenguas a una realidad social que no está inmersa en ellas. Por tal motivo, estos maestros tienen que responder a los retos presentados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de esa LE. Por un lado, con la comprensión de las particularidades socio-culturales del colegio y de los mismos estudiantes, tales como el hambre, la falta de recursos, falta de acatamiento de normas, etc. Y por otro lado, los maestros deben hacer frente a los continuos conflictos que entorpecen su labor dentro del aula de clase.

Sin embargo, son pocos los docentes que adecúan la enseñanza a las necesidades individuales, al contexto socio-cultural y a los intereses de los estudiantes, pues se tienen que adaptar a lo que el currículo señale en la institución y a los planteamientos de las políticas educativas públicas del sector educativo. Ante esta situación, los profesores se ven enfrentados a diversas problemáticas, muchas de ellas acaecidas permanentemente en clase. Por estos motivos, el objetivo de este trabajo de investigación, enmarcado dentro de la metodología de la investigación acción, es el de evaluar la implementación de una unidad temática para desarrollar competencias sociales en el aula mediante el uso de textos narrativos cortos como recurso pedagógico en la clase de inglés como Lengua Extranjera, y que a la vez contemple todas las razones anteriormente presentadas, creando de esta manera las condiciones para mejorar la dinámica de la clase de LE.

En el desarrollo de la investigación se planteó dar respuesta a los siguientes interrogantes: primero, ¿Cuál es la incidencia que tiene la implementación de una unidad temática para desarrollar competencias sociales en el aula, a través de la comprensión escrita de textos

narrativos en inglés como LE, en estudiantes de séptimo grado en la institución pública de la ciudad de Santiago de Cali?, segundo, ¿Cuál es la relación del desarrollo de las competencias sociales en el aula con el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase de lengua extranjera?, tercero, ¿Cómo se desarrollan las competencias sociales en clase de lengua extranjera?, cuarto, ¿Qué tipo de actividades se pueden implementar para desarrollar las competencias sociales en el aula de LE?, y quinto, ¿Cuál es la percepción que los estudiantes tienen frente al desarrollo de esta nueva unidad temática?

A través de la implementación de la unidad temática llevada a cabo durante el periodo de la Práctica Docente, primer semestre del año lectivo 2012, se hicieron intervenciones de clase de inglés como LE en el cual se utilizaron textos narrativos cortos (cuentos y fábulas), integrando sus contenidos con las competencias sociales para desarrollar valores tales como respeto, solidaridad y tolerancia, hacia sí mismos, los demás y el medio ambiente. Para su ejecución en clase, a partir de las estructuras narrativas de los textos se hicieron *picture books*, diseñados especialmente por la autora de este trabajo de investigación, y se plantearon talleres de comprensión de lectura de los mismos textos, para alcanzar las finalidades de la propuesta.

Este informe de investigación presenta la estructura de la propuesta distribuida en seis partes de acuerdo con el proceso seguido. En la primera parte se plantea el problema de investigación, la justificación, los objetivos de investigación, y los antecedentes dentro del marco internacional, nacional y local. En la segunda parte, se identifica el cuadro de referentes teóricos tenidos en cuenta para la elaboración específica del tema de trabajo. Éste se sustenta en las teorías propuestas de algunos autores sobre los enfoques metodológicos, el uso de texto narrativo en la enseñanza de la lengua extranjera, las estrategias para desarrollar comprensión del texto escrito en LE, la importancia del aprendizaje significativo, el tratamiento de las competencias sociales tanto en el mundo como en Colombia y la relevancia de su utilización en el aula a través de textos narrativos.

En la tercera parte, se señala la metodología de investigación que se adoptó para este trabajo. En primer lugar, se indica el enfoque metodológico utilizado, luego, los instrumentos de recolección de la información, después, se presenta de forma narrativa la metodología aplicada a la

investigación acción, llevada a cabo a través de la exploración, la identificación del problema de investigación, la revisión teórica, el diseño de la unidad temática, el diseño de instrumentos para la recolección de datos, la implementación y evaluación continua de la propuesta, y el análisis. Finalmente, la descripción del contexto institucional educativo donde se implementó la propuesta, teniendo en cuenta la población objeto de investigación y el aula de clase.

El cuarto apartado corresponde a los resultados y al análisis de la unidad temática. Estos se estructuraron con base en la presentación de los tres textos narrativos, los cuentos *The Rabbit and Bamboo island* y *Scuttleball: Soccer for ants*, y la fábula de Esopo *The Lion and The Mouse*. Teniendo en cuenta que cada texto tuvo dos intervenciones de clase, una para la narración y la otra para la presentación del taller escrito, se organizó de esta manera una división en estas dos partes, que a la vez, cada intervención se subdividió en una categorización establecida para las finalidades del análisis en planeación, implementación, reflexiones, análisis, y resultados de la encuesta.

En la quinta parte, se aborda el análisis general y la discusión de datos obtenidos, a partir del análisis de cada intervención de clase que formaron la unidad temática y de la encuesta realizada a los estudiantes del curso. Finalmente, la última parte corresponde: a las conclusiones que se presentan en relación con la perspectiva del marco teórico, a las limitaciones presentadas durante la realización de la investigación, y a las recomendaciones hechas para futuras exploraciones sobre el tema. El trabajo cierra con las referencias bibliográficas abordadas como fundamentos teóricos, y con una serie de apéndices, que recogen el material pedagógico utilizado para este trabajo.

Para terminar, con la realización de este trabajo de investigación se busca contribuir a fomentar la construcción de las competencias sociales en clase de Lengua Extranjera como estrategia pedagógica para mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje del aula, para de esta manera fortalecer tanto las habilidades comunicativas y culturales de la lengua, como la formación integral de los mismos estudiantes.

1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el actual contexto educativo del sector público de la ciudad de Santiago de Cali, en sectores vulnerables y en condiciones desprivilegiadas, de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (LE), puede suceder que se vea reflejada la marginación del contexto micro socio-cultural del estudiante en su currículo. Los maestros de LE usualmente utilizan textos descontextualizados socialmente, donde no se reconocen ni las necesidades y las realidades socio-culturales particulares de los estudiantes ni la preocupación por los conflictos sociales acaecidos dentro del salón clase, que afectan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera general, esta coyuntura academicista vigente, marca el interés del estudio de la enseñanza de las lenguas extranjeras centrada principalmente en la enseñanza de la lengua objetivo. Este tipo de prácticas educativas no están basadas en el sujeto que aprende una lengua extranjera, ni en el contexto real donde se aprende. En estos contextos vulnerables, generalmente se presentan muchas problemáticas sociales que confluyen en el aula, entre ellas la violencia física y verbal, afectando el proceso de enseñanza- aprendizaje negativamente. De esta manera, se hace necesario enfatizar que el núcleo de enseñanza de una LE no sólo sea el lenguaje sino también las necesidades del estudiante en su contexto específico de aprendizaje.

Dado lo anterior, se hace significativo lo propuesto por Krashen (2003, p.3), quien aduce que nosotros no adquirimos un lenguaje aprendiendo sobre el mismo lenguaje, sobre las reglas gramaticales o sobre la memorización de vocabulario. Más bien “nosotros adquirimos una lengua cuando recibimos información comprensible en un contexto de baja ansiedad”, idea central de su teoría general sobre la adquisición del lenguaje, el cual es una correlación entre sus teorías de la Información Comprensible (*the Comprehension Input*) y el Filtro Afectivo (*the Affective Filter Hypothesis*).

Al respecto, conviene decir que vale la pena considerar la problemática actual de violencia física y verbal, irrespeto, desorden, intolerancia, etc., que se presenta generalmente en las aulas de clase de las instituciones públicas de variados estratos sociales de la ciudad, y por ende dentro del aula de la Lengua Extranjera. De esta manera, el profesor(a) de inglés, al igual que los demás docentes de una institución pública, se ve en la imperiosa necesidad de abordar como planteamiento la siguiente inquietud: ¿Cómo articular la vasta producción teórica, inherente en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y la realidad en la práctica de LE en un contexto social particular? Dado que actualmente en el aula de clase, acaecen y confluyen toda una serie de problemas que influyen directa e indirectamente en el ambiente de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de una lengua LE debería no sólo estar ligada a su uso funcional, sino a la contribución del desarrollo integral del estudiante.

Llegado a este punto, mi interés por este tipo de investigación nace de una serie de experiencias, resultado de observaciones previas realizadas en un colegio público de ladera de la ciudad de Cali, enmarcadas en el seminario de Investigación en el Aula II realizado en el año 2008. Estas observaciones me generaron varios tipos de inquietudes, entre ellas las problemáticas presentadas en el aula, y otra de la cual derivó en la exploración de la importancia de la interacción social en el aula de LE. De esta manera, he percibido de primera mano algunos problemas generalizados detectados en las aulas de clase del inglés de instituciones educativas públicas de los estratos 1 y 2, tanto del ciclo de enseñanza primaria como secundaria; son contextos sociales particulares (los estudiantes: pertenecen a familias desintegradas y/o disfuncionales y de escasos recursos económicos, carecen de componentes tanto afectivos como nutricionales, presentan un marcado nivel de violencia interpersonal y desinterés por la clase de inglés, etc.), donde no hay una enseñanza del inglés como Lengua Extranjera relacionada con los problemas sociales del estudiante los cuales influyen e intervienen en el normal desarrollo de una clase, propiciando un insano ambiente de enseñanza-aprendizaje en el aula, no ideal para ello.

Tales problemas actuales inherentes a todo proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier asignatura en una indeterminada institución, son importantes en el manejo dentro del aula pues influyen en la consolidación de dicho proceso. Los comportamientos positivos y negativos de los estudiantes son derivados de sus condiciones particulares de vida, e inciden en sus

capacidades intelectuales, en sus necesidades individuales, en su motivación, en sus expectativas y en su actitud hacia el aprendizaje. Al respecto, María del Carmen Ussa Álvarez (2011, p.11-112) hace referencia:

La actitud de los individuos puede ser cognitiva, afectiva o conductual. En cuanto a la primera se refiere, (Piaget, 1970) plantea cuatro factores de desarrollo, a saber: (a) Factores biológicos, (b) Factores de equilibrio de las acciones (el desarrollo individual es función de actividades múltiples), (c) Factores sociales de coordinación interindividual y (c) Factores de transmisiones educativas y culturales. Todos los anteriores se relacionan con los aspectos afectivos y conductuales de aprendiz. El desarrollo armonioso y la constante evolución de todos los factores, a lo largo del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, exige condiciones específicas relacionadas con aptitudes fisiológicas y aptitudes psicolingüísticas.

De acuerdo con lo expresado por Ussa, es de vital importancia prestar atención a todos los aspectos que presentan los estudiantes y que desembocan en el proceso de su enseñanza-aprendizaje de la LE para incentivarlos de forma integral, tanto cognitivamente como socio-emocionalmente.

Es preciso decir que actualmente están siendo utilizados algunos libros de texto en inglés que contemplan el aprendizaje no sólo de la lengua sino de su cultura. Si bien los contenidos de estos textos tratan temas pertinentes a la cultura de la LE, no incluyen de la misma manera contenidos culturales propios de los estudiantes aprendices como Colombia ni mucho menos las realidades sociales específicas de ellos, relativa a su contexto socio-económico estratos 1 y 2.

Además para resaltar, los contenidos de los libros están organizados por unidades temáticas que desatienden un poco la realidad de las condiciones socio-económicas de los contextos culturales específicos de los aprendices. Para señalar, algunos textos utilizan como unidad temática, por ejemplo “los alimentos”, en ella se presentan para ser enseñados en clase. Se dividen en meros temas tales como el vocabulario de los alimentos en inglés, los gustos y preferencias en cuanto a comida, el uso de cuantificadores, comparar las comidas típicas regionales, etc. Pero, ¿qué tan necesario es enseñar los alimentos a una clase cuya mayoría de estudiantes tienen el estómago vacío y sólo llena la cabeza con diferentes problemas? ¿Se sigue la secuencia de estos libros como requisito por parte del colegio a un programa de inglés descontextualizado o tengo en cuenta que mis alumnos están con apetencia?. El profesor(a) de

inglés conciente de estos contextos tiene que recurrir a diferentes estrategias para saber presentar temas sensibles y garantizar el aprendizaje del inglés, pues los estudiantes con hambre no tienen los componentes nutricionales para hacer funcionar a cabalidad su cerebro, afectando los procesos cognitivos y emocionales en el momento. Esto es para considerar y plantear nuevas alternativas o soluciones a partir de los mismos investigadores de LE que hacen los libros de texto.

Asimismo, si en clase de LE se abordan diversos géneros textuales, éstos no tienen un contenido de enseñanza valorativa o de relación con las necesidades específicas de los estudiantes, con su identidad social o conflictos, que muchas veces confluyen en el aula de clases dificultando la labor docente. Ésto lleva a los estudiantes a perder el interés, a hacerlos poco receptivos o reacios frente a la LE, debido a que no hay una conexión de la enseñanza de la lengua extranjera con el contexto del estudiante, de alguna manera desvalorizando su propia identidad y desconociendo sus problemáticas o realidad social, convergiendo en el pobre desempeño de esta LE por parte de los estudiantes y en un ambiente de enseñanza renuente y hostil, lo cual contribuye a catalogarla por los propios estudiantes como una asignatura, además de “difícil”, como “lejana, confusa o incomprensible”.

Ante estos problemas, queriendo buscar herramientas valederas para afrontar las situaciones actuales acontecidas en el aula de clase de inglés como LE, se propone en esta investigación, implementar como herramienta pedagógica dentro de esta asignatura, el uso de textos narrativos cortos en inglés (cuentos y fábulas) con contenidos significativos que contribuyan eficazmente no sólo al desarrollo comunicativo de la lengua, sino también al desarrollo de competencias sociales que favorezcan su crecimiento tanto académico como personal, para que sean capaces de utilizar tales competencias no sólo dentro de la clase sino fuera de ella de forma permanente. De acuerdo a este planteamiento, Viadero (2007) señala que hay más de 207 investigaciones que evidencian una relación recíproca entre la enseñanza de habilidades socio-afectivas y el mejoramiento del desempeño escolar.

Partiendo de la premisa de la importancia de conocer, valorar y entender otras culturas de manera general, también se hace relevante la valoración del propio contexto micro socio-cultural

en el cual se lleva a cabo la enseñanza de la lengua extranjera. Por tal motivo, es importante la selección de textos que sean no sólo relevantes a las necesidades comunicativas de lengua extranjera de los estudiantes, sino también que introduzcan, promuevan, desarrollen y traten aspectos de la vida cotidiana del estudiante y que tengan componentes significativos para su desarrollo académico, personal y social. De esta manera, involucrar y reconocer a los estudiantes como sujetos activos, capaces de comprender y responder a las necesidades de su entorno social tanto dentro del aula de clase como fuera de ella, y a la vez, reconocerlos como formadores propositivos de soluciones, que no sólo critiquen sino que propongan ideas y asuman una actitud positiva para construir y transformar su propia condición de vida.

De acuerdo con lo anterior, es de vital importancia que a través del uso de textos contextualizados en inglés, se puedan explorar temas en la clase donde haya conexión con su micro socio-cultura y los haga crecer en términos socio-afectivos y cognitivamente, que propicien un diálogo crítico y reflexivo para desarrollar competencias sociales que conlleven a su transformación social progresiva. Mediante la participación significativa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, éstos pueden contribuir a la solución de sus propios problemas. De esta manera es posible también mantener a los estudiantes motivados e interesados hacia el texto en inglés como lengua extranjera y por lo tanto generar un aprendizaje significativo mediante esta orientación positiva.

De ahí que sea relevante el nuevo rol del profesor de LE en las exigencias del actual mundo académico, “[...] el profesor actual debe comprender que la institución educativa ya no es sólo un espacio de adquisición de conocimiento, sino un espacio de formación en las competencias que se requieren para la vida personal y colectiva” (Florez (1994), como se citó en Arteaga, Cortés y Hernández, 2008, p.4)

En conclusión, el problema que se aborda aquí, está relacionado con la disociación entre la enseñanza de inglés como Lengua Extranjera y el contexto micro-social del estudiante, en la cual hay implícitos problemas sociales que son relevantes dentro del mismo proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje de la misma. Por tal motivo, es necesaria una articulación entre la enseñanza-aprendizaje de LE y la responsabilidad social que involucra tener en cuenta las

condiciones sociales especiales de cada contexto escolar, y así de esta manera explorar dentro de la clase de LE textos narrativos que impliquen el desarrollo de competencias sociales en ellos, que además sean aplicadas dentro y fuera de la clase, esperando que de esta manera, el maestro contribuya a una transformación social desde el aula.

En consecuencia esta investigación tuvo como objetivo principal diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica para desarrollar competencias sociales a través de la comprensión de textos narrativos en inglés como Lengua Extranjera en niños de séptimo grado, de la institución pública Nuevo Latir de la ciudad de Santiago de Cali, Colombia.

1.2. JUSTIFICACIÓN

Presentada la problemática anterior que se desarrolla actualmente dentro de las aulas de clase de inglés como Lengua Extranjera de las instituciones educativas públicas en los estratos 1 y 2, dadas sus específicas condiciones sociales, económicas y afectivas, se hace necesario que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE se vislumbre la importancia de un idioma extranjero como instrumento para la transformación social positiva. Que no sólo haya una transmisión de conocimiento de la lengua misma y de su cultura, ni que sólo se desarrollen habilidades comunicativas a través de textos simplistas o superficiales, sino que además se reconozca y enfatice la realidad individual y social-particular de los estudiantes involucrando el desarrollo de competencias sociales para que haya un cambio social dentro del aula a través de esta práctica educativa.

Es de relevancia el desarrollo de *las competencias sociales* dentro de la clase de LE en el actual contexto educativo debido a los problemas de subvaloración, indiferencia, insensibilidad, irrespeto e intolerancia hacia los demás que son el reflejo y la influencia de la sociedad del adulto, teniendo como base el núcleo familiar. Además, integrando este tipo de competencias a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se crean no sólo actitudes pro-sociales sino una buena disposición hacia la LE, porque se involucran participativamente en

el aprendizaje y uso de ella, convergiendo de esta manera en el desarrollo de unas buenas competencias comunicativas en LE y en un buen ambiente de enseñanza-aprendizaje.

Las “competencias sociales”, conformadas por las competencias básicas (cognitiva, emocional y comunicativa) y por las competencias integradoras, que unen los conocimientos con las competencias básicas hacia la orientación de una acción reflexiva y constructiva, permiten de manera deliberada la construcción de un mejor sujeto. De esta manera, se genera un auto-reconocimiento, una auto-valorización, una auto-reflexión y confianza en sí, para confluir en el respeto, la solidaridad y tolerancia hacia los demás, conduciendo a la construcción de un buen ambiente de enseñanza-aprendizaje. Esta concientización implica destacar la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, darse cuenta que sus conductas positivas o negativas también repercuten en los demás y en el propio futuro.

Se presenta como alternativa el uso de textos narrativos cortos (cuentos o fábulas) en inglés que integren las competencias sociales, en los cuales formen parte los aspectos socio-culturales de los estudiantes, particulares al contexto educativo público del estrato 1 y 2 debido a que es allí donde se presentan mayores niveles de complejidad social. Los estudiantes manifiestan un alto índice de agresividad causada por diferentes motivos -de lo cual dan cuenta varias teorías científicas-, además de una reacción negativa frente a la lengua extranjera y de su utilidad en su contorno social o hacia el futuro.

Los textos narrativos cortos (cuentos y fábulas) presentan una forma textual de fácil comprensión lectora, porque se puede abordar la lectura a través del acompañamiento de imágenes o de paratextos y de la narración oral acompañada de un lenguaje no verbal por medio de estímulos kinésicos y paralingüísticos, facilitando de esta manera el entendimiento de su contenido. Igualmente, al relacionar sentimientos, emociones, reflexiones, acciones, etc, al estar más cercano a la representación del mundo del estudiante, se genera una articulación de la identidad del propio estudiante con las dimensiones personal y social. De esta forma, estos textos además de reafirmar su identidad, generan una reflexión y concientización de los problemas de su entorno hacia el logro de tales competencias en las diferentes dimensiones del ser-saber-hacer como parte de la formación integral para una mejor convivencia, tanto dentro del aula de clase

como fuera de ella. El uso de textos con contenido socio-cultural relevante proporciona una visión más completa de las relaciones interpersonales, integrando coherentemente pensamiento, sentimiento y conducta.

Con la visión del planteamiento anterior y con la concientización del rol docente con responsabilidad social en dichos contextos, se cita a Jairo Hernández (Ibid, 2008, p.8)

La didáctica nos permite percibir la evolución del papel del docente de lenguas a través de la historia. Éste ha pasado de ser el poseedor exclusivo del conocimiento y centro del proceso de aprendizaje-enseñanza a asumir la responsabilidad de ser un actor social que establece un vínculo entre el aula de clases y la realidad formando estudiantes reflexivos y críticos capaces de influir positivamente en la sociedad.

De este modo, la labor del docente de lenguas extranjeras en la actualidad, va más allá de ser un simple portador de conocimiento de ella misma, sino que traspasa los límites hacia el carácter social de su desempeño como pedagogo social.

Asimismo, es relevante mencionar a Jim Cummins en su investigación sobre segundas lenguas en inmigrantes en los Estados Unidos. En su libro *Lenguaje, poder y pedagogía* (2002) este autor describe las diferencias principales entre las tres orientaciones de la pedagogía: Tradicional, Progresista, y Transformadora o intercultural, pero resaltando en las investigaciones sobre la eficacia de la última.

De esta manera, Cummins afirma que la pedagogía transformadora “añade una preocupación explícita por las realidades sociales que se relacionan con las experiencias de los estudiantes” (2002, p.296). Además señala que:

La pedagogía transformadora se realiza en las interacciones entre los educadores y los estudiantes, cuando tratan de fomentar las relaciones colaborativas de poder. La potenciación, entendida como la creación del poder en colaboración, es el resultado de unas interacciones de clase que permiten a los estudiantes relacionar los contenidos curriculares con su experiencia individual y colectiva y analizar las cuestiones sociales más generales que son relevantes para su vida. Este proceso afirma y expande las identidades de los alumnos y, al mismo tiempo, desarrolla las herramientas lingüísticas e intelectuales necesarias para la investigación crítica en colaboración. Conviene señalar que la afirmación de la identidad es un proceso crítico que pone de manifiesto las perspectivas alternativas y estimula a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias y creencias y a evaluarlas. (Ibid, p. 278)

Podemos ver que para Cummins no basta con sólo hacer conocer una problemática o centrarse en la enseñanza, sino además se debe articular ese conocimiento con la realidad social y hacer una reflexión crítica. Estos planteamientos reafirman lo planteado en esta investigación.

Dentro de este marco, han de considerarse los planteamientos sobre el desarrollo de la conexión entre la reflexión crítica y las realidades sociales del estudiante de inglés como LE. De acuerdo con Rodríguez (2008, p.157), el concepto de Freire de iniciar el proceso de literacidad usando contextos familiares para los aprendices puede ser aplicado también a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Cita a Freeman y Freeman (2004) para señalar la importancia que ellos hacen de la inclusión de libros culturalmente relevantes entre los materiales usados para enseñar inglés. Define como *libros culturalmente relevantes* “aquellos en los cuales los personajes se parecen a los aprendices, en origen étnico, género y edad. Los escenarios donde estas historias suceden son familiares para ellos y las experiencias allí narradas son similares a las suyas”. La autora enfatiza en el uso de la literatura culturalmente relevante escrita en inglés, la cual presenta dos beneficios para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: por un lado, provee información comprensible y por otro, facilita la enseñanza centrada en el estudiante. Ella también afirma que cuando las actividades que promueven el desarrollo del inglés están vinculadas con los eventos y los personajes de la literatura culturalmente relevante, los aprendices de inglés se motivan a participar de forma activa, porque su conocimiento previo y sus experiencias incrementan su autoestima y la confianza en sí mismos. De esta forma, los estudiantes perciben la enseñanza del inglés como significativa y relevante para sus vidas, mostrando así más interés en las lecciones, comprometiéndose con su aprendizaje y motivándose a leer en inglés.

De esta manera para sintetizar lo anteriormente expresado, esta investigación se justifica por la novedad de su propuesta y por la relevancia del uso de textos narrativos en clase de inglés LE como recurso pedagógico, a través de los cuales se integran los contenidos de las competencias sociales contribuyendo al desarrollo de temas como la solidaridad, el respeto, la tolerancia. Así mismo, es importante la introducción de las competencias sociales en el aprendizaje de la lengua extranjera, debido a la actual situación social de hostilidad en los salones de clase, y dado su valor actual basado en investigaciones como las del CASEL, como generadoras de entornos que

potencian las actitudes positivas dentro de las aulas orientadas a su desarrollo integral. También, porque de alguna manera las investigaciones de los trabajos de grado desatienden la enseñanza-aprendizaje de la LE en las instituciones educativas públicas de estrato social bajo, donde más se suscitan las problemáticas de las realidades sociales presentadas en la ciudad de Santiago de Cali.

1.3. PREGUNTAS

¿Cuál es la incidencia que tiene la implementación de una unidad temática para desarrollar competencias sociales en el aula a través de la comprensión escrita de textos narrativos en inglés como LE, en estudiantes de séptimo grado en la institución pública de la ciudad de Santiago de Cali?

¿Cuál es la relación del desarrollo de las competencias sociales en el aula con el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase de lengua extranjera?

¿Cómo se desarrollan las competencias sociales en clase de lengua extranjera?

¿Qué tipo de actividades se pueden implementar para desarrollar las competencias sociales en el aula de LE?

¿Cuál es la percepción que los estudiantes tienen frente al desarrollo de esta nueva unidad temática?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Evaluar la incidencia que tiene la implementación de una unidad temática para desarrollar competencias sociales en el aula

a través de la comprensión escrita de textos narrativos en inglés como LE, en estudiantes de séptimo grado en la institución educativa pública Nuevo Latir de la ciudad de Santiago de Cali.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar la relación del desarrollo de las competencias sociales en el aula con el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase de LE.

Proporcionar información sobre cómo se desarrollan las competencias sociales en la clase de LE.

Proponer tipos de actividades que se puedan implementar para desarrollar las competencias sociales en el aula de LE.

Describir y analizar la percepción que los estudiantes tienen frente al desarrollo de esta nueva unidad temática.

1.5 ANTECEDENTES

El número de investigaciones sobre la implementación o desarrollo de las competencias sociales en el aula de clase de inglés como lengua extranjera mediante el uso de textos narrativos, hasta el momento es limitado. Sin embargo, afloran importantes exploraciones pedagógicas en los ámbitos del uso de textos narrativos, de la literacidad crítica y del aprendizaje significativo relacionados con la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Para abordar

esta investigación fue necesario presentar los trabajos más relevantes hasta el momento, desarrollados en el contexto internacional, nacional y local.

1.5.1 Antecedente internacionales

1. *Creative Reading: A relevant methodology for language minory children (1988)*

En el contexto internacional se hace pertinente para esta investigación señalada el trabajo de la autora cubana Alma Flor Ada, quien en una conferencia presentada en 1988 introdujo la enseñanza de la metodología de *lectura creadora*, como ella misma la denominó e inscrita en la “Educación transformadora”, mediante la cual promovió la literacidad crítica y actitudes creadoras de vida para sus estudiantes de inglés.

Este método permite a los estudiantes involucrarse en diálogos desarrollados a partir de la literatura y validar así sus experiencias y pensamientos. Mediante los diálogos los estudiantes pueden analizar de forma crítica la literatura y sus propias realidades. De esta manera, *se puede* propiciar entre los estudiantes grandes oportunidades para *reflexionar sobre el rumbo de su futuro*.

La metodología de enseñanza está compuesta por cuatro fases. Cada fase del proceso está relacionada a través de la interacción oral, la cual conduce a la reflexión crítica, y finalmente, a la acción.

1. **Fase descriptiva.** Comprensión de la información presentada en el texto. Formulación de preguntas por parte del profesor sobre el contenido del texto. Estas preguntas ayudan a esclarecer la comprensión de la historia y sus conceptos.
2. **Fase de interpretación personal.** Formulación de preguntas por parte del profesor a los estudiantes sobre el contenido del texto con sus propias experiencias personales, estableciendo conexiones con su mundo real, a través de diálogos en inglés compartiendo sentimientos, emociones y experiencias.

3. **Fase de reflexión crítica y multicultural.** Reflexión por parte de los estudiantes de la información presentada en el texto. Formulación de preguntas por parte del profesor para permitir a los estudiantes aceptar o rechazar las ideas contenidas en el texto, a través de un diálogo en el cual los estudiantes emiten un juicio basados en sus propios conocimientos y experiencias.
4. **Fase creativa/ transformadora.** Formulación de preguntas por parte de profesor para promover las discusiones entre los estudiantes para así identificar aspectos de sus vidas que podrían transformar. Estas preguntas ayudan a promover actitudes en pro de decisiones o acciones constructivas que conduzcan al cambio positivo de su actual realidad.

Este trabajo se acerca a la investigación que se presenta aquí, porque introduce como metodología de enseñanza del inglés el uso de textos literarios con contenido culturalmente relevante y significativo para los aprendices de la LE, la cual conlleva a una reflexión crítica de su realidad y a acrecentar la motivación hacia el aprendizaje del inglés. Se distancia porque ella no conduce a implementar los componentes que integran la competencia social que se quiere desarrollar con esta investigación.

2. La educación en valores: propuesta didáctica en *La clé sur la porte de Marie Cardinal*.

Otro antecedente en el ámbito internacional fue el desarrollado por Sacramento Delgado Mesa, quien publicó un artículo en el año 2007 en la revista *Didáctica* de la Universidad Complutense de Madrid, titulado '*La educación en valores: propuesta didáctica en La clé sur la porte de Marie Cardinal*'. En dicho apartado, presentó una propuesta didáctica en la enseñanza de francés como lengua extranjera a estudiantes de bachillerato cuya competencia en LE no era homogénea, utilizando como recurso pedagógico un texto literario en francés para profundizar en temas transversales de valores tales como: aprender a compartir el espacio y la vida en común, el valor de la amistad, el valor de la familia y la tolerancia frente a distintos puntos de vista y opiniones. Su objetivo era "acercar la literatura francesa a los estudiantes a través del texto".

“Se trata de que el alumnado se sienta interesado por lo que lee y para ello es imprescindible escoger una lectura que pueda despertar su curiosidad. Se propone en este artículo el comienzo de *La clé sur la porte* (1972) de Marie Cardinal porque plantea una experiencia real vivida por la escritora y por sus tres hijos.[...] Los protagonistas son adolescentes que muestran sus problemas y sus dificultades ante la vida. Para el alumnado, el hecho de poder sentirse identificado por la edad y condición de adolescentes, con los protagonistas de este libro, parece un motivo de interés hacia la lectura en sí.” (p.121)

Antes de abordar el texto con detenimiento, el libro se trabajó en dos fases. En la primera, el conocimiento de la autora. La segunda fase, se subdividió en cuatro segmentos: Primero, una aproximación al texto a través del título y elementos paratextuales. Segundo, una lectura individual y silenciosa. Tercero, lectura grupal, en donde el profesor en primer lugar expuso un resumen para facilitar la comprensión y luego los estudiantes participaron leyendo en voz alta. Aquí se verificó pronunciación, vocabulario desconocido y expresiones en francés, dudas. Por último, se propuso al estudiante que escribiera un resumen en francés indicando el argumento del texto.

La segunda parte, correspondiente al análisis del texto, permitió no sólo el estudio de la narración, sino también promover la capacidad del estudiante para captar mensajes de manera explícita e implícita, y el desarrollo de la producción de mensajes tanto oral como escrito. En esta parte se analizó la estructura narrativa, los diferentes personajes, los valores como la amistad y el respeto hacia los demás, asimismo, los aspectos transversales como la cultura y costumbres de otro país. De esta manera suscitando la comunicación a través de la expresión oral (en lengua extranjera pero apoyándose en la lengua materna), intercambiando opiniones y diferentes puntos de vista, y comparando el ayer y el hoy. Finalmente se concluyó con una reflexión a manera de síntesis mediante un texto escrito en francés.

De su trabajo la autora concluyó que era importante fomentar el hábito lector también en la lengua extranjera acercándose al ámbito personal y cultural de los estudiantes. Planteó la dificultad de los profesores de LE en bachillerato para la elección de una lectura ante la diversidad y desigualdad del nivel de suficiencia en LE de los alumnos. Además, señaló que

cuando se trabaja con un texto literario en lengua extranjera, se desarrollan las tres destrezas referidas a la comprensión escrita y a la expresión oral y escrita, a partir no sólo del análisis narratológico, sino del estudio de otros aspectos transversales tales como el conocimiento de la cultura, la Historia y las costumbres del otro país. De esta manera, el estudiante puede comparar su realidad con otras formas de vida dando lugar a un enriquecimiento personal en la diversidad cultural, así como a un acercamiento en la educación en valores.

Esta propuesta didáctica se acerca a este trabajo, porque implementó el uso de la literatura en una clase de lengua extranjera de un curso del bachillerato, trabajando como temas transversales los valores y los temas cercanos actuales y significativos a los estudiantes, además que se reforzaron los componentes lingüísticos de los estudiantes y el análisis de la estructura narrativa. Se aleja de mi investigación porque se trabajó en la clase de francés como lengua extranjera con un solo libro narrativo, y la forma de abordar el texto se manejó de manera diferente. No hubo narración previa ni acompañamiento de ayudas paralingüísticas o unas imágenes antes de trabajar la historia. Los estudiantes leyeron individualmente y luego en voz alta, corrigiendo aspectos fonéticos, y para finalizar la actividad, se propuso un síntesis escrita en la LE.

1.5.2 Antecedentes nacionales

1. Los cuentos infantiles: una estrategia pedagógica en la enseñanza de los idiomas extranjeros. (1997)

A través de este artículo publicado por Leyla Maria Rojas (1997) en la revista *Forma y Función* de la Universidad Nacional de Colombia, la autora introdujo el uso de los cuentos infantiles como recurso pedagógico en la enseñanza de una lengua extranjera (LE) en la enseñanza primaria, los cuales son importantes para la adquisición de la competencia comunicativa, pues favorece el desarrollo cognitivo del niño como fuente del ‘input lingüístico’ indispensable para interiorizar la lengua extranjera, suscitando la oralidad y reactivando el esquema narrativo universal que los niños poseen en toda cultura. (p.113)

También planteó conceptos teóricos y metodológicos que respaldaban la inserción de la narración como parte importante del contenido de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Además, sugirió actividades pedagógicas para realizar tanto en clase de lengua materna como en la de lengua extranjera. Tales como: ‘trabajar el cuento a partir de bosquejos simples, con una preenseñanza del vocabulario clave, con mucha participación de los niños en la repetición de fragmentos de lenguaje o de frases prefabricadas, ojalá ayudados por soportes visuales y gestuales’. (p.128)

Esta autora concluyó que el cuento promueve la oralidad, tan importante para la transmisión y consolidación de su propia cultura y la de las otras culturas. Además, que “los niños poseen dentro del repertorio de sus experiencias un esquema narrativo que es universal y que se puede reactivar en la escucha y producción de narraciones en lengua extranjera”. (p.129). Finalmente, que las estrategias de narración propuestas enriquecen la construcción de la competencia comunicativa, esencial para que se de una efectiva y significativa interacción entre los niños de diferentes niveles de desarrollo.

Esta propuesta se acerca a este trabajo de investigación porque plantea la inclusión de la narrativa en la clase de inglés como lengua extranjera a través del uso de cuentos como recurso pedagógico fiable para incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes y adentrarse en su mundo. Se distancia del mismo porque se basa en la educación primaria, además, plantea criterios teóricos y metodológicos, aspectos pedagógicos y estrategias para emplear en el aula.

2. Construcción de las voces de los estudiantes a través de la pedagogía crítica: trenzando caminos hacia el otro.

Otro trabajo como antecedente a escala nacional en el contexto escolar, fue este artículo publicado en el año 2010 en la revista *Colombian Applied Linguistics*, desarrollado por Silvia Patricia Umbarila Gómez del colegio Colombia Viva en la ciudad de Bogotá. El estudio pretendió promover la reflexión social y el reconocimiento cultural en el escenario multicultural del salón de clases de inglés como lengua extranjera del grado noveno en una institución pública de Bogotá, integrado por 45 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 14 y 17 años, y quienes

provenían de familias disfuncionales, víctimas de la violencia de otras regiones del país y desplazados. El objetivo principal era involucrar a los estudiantes en prácticas de pedagogía crítica que les permitiera la construcción del sentido del Otro. La experiencia se implementó con la exposición de los estudiantes a diferentes géneros textuales e imágenes con hechos históricos y cuestiones sociales, políticas y sociales, en los que adquirieron conocimiento de dichos aspectos. Esto permitió a los estudiantes la reflexión en clase de inglés de los diversos temas propuestos.

La metodología utilizada fue la incitación al diálogo y al debate a partir de la temática contenida en los textos, mediante el seguimiento estructurado de las cuatro fases propuestas por Ada (1988) en su método de la lectura creadora, cuyas etapas pretenden alcanzar unos fines específicos hasta llegar a la literacidad crítica, y que combina la integración de las situaciones de la vida real en la sociedad con las propias experiencias de los estudiantes. A través de este estudio se identificaron 4 voces: la primera voz, las voces de conocimiento, en las cuales los estudiantes dieron significado a su realidad; la segunda, poniéndose en los zapatos de los demás, la cual permitió a los estudiantes reflexionar sobre las situaciones y condiciones de los demás; la tercera voz, voces de denuncia, en la cual denunciaron los hechos políticos, culturales y sociales a través de la historia; y la última, la voz de la responsabilidad, los estudiantes asumen responsabilidades hacia los otros y cambian su visión hacia aquellos que son diferentes.

Umbarila Gómez concluyó en su trabajo que a través de las actividades emprendidas en clase, los estudiantes expresaron sus impresiones y emociones, mejoraron su autoestima y aceptación mutua. Los resultados evidenciaron la importancia de dar a los estudiantes a través del diálogo sostenido en la clase de inglés como LE, una voz que enriqueciera su rol como ciudadanos en términos de responsabilidad y compromiso hacia los Otros.

Esta investigación se parece a este trabajo, pues se realizó en una institución pública en la ciudad de Bogotá de un grado de bachillerato, cuyos estudiantes provenían de contexto socio-económico-bajo en condiciones de vulnerabilidad y de familias disfuncionales. También pretendió reflexionar sobre la situación social de los estudiantes a través del uso de textos como mediador de interacción en el aula de inglés como lengua extranjera, como herramienta para transformar y comprender vida, además de la generación de la comprensión y respeto del otro, y

de la responsabilidad como ciudadano en esta sociedad. Se diferencia de mi propuesta, porque se utilizan diferentes géneros textuales e imágenes para hablar y comprender los diversos aspectos sociales, culturales, políticos e históricos para llevarlos a un análisis crítico y reflexivo de su realidad.

3 “Un Enfoque critico de la investigación acción en los programas de educación de licenciados”

Con respecto al contexto nacional universitario, se presenta la investigación de la Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia de la Escuela de idiomas en la Universidad de Antioquia, perteneciente al GIAE (Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras), quien lidera un proyecto de investigación llamado “*A Critical approach to action research in teacher education programs*”. En este proyecto se señala que la investigación-acción crítica, en vez de la investigación-acción técnica, debería ser fomentada en programas de educación de licenciados en idiomas como una estrategia para iniciar cambios sociales transformadores ligados a su práctica educativa. Este trabajo fue presentado en una plenaria en el Séptimo encuentro de universidades formadoras de licenciados en idiomas, organizado por la Universidad de Antioquia y llevado a cabo en la ciudad de Medellín los días 15 y 16 de abril de 2011.

Echeverry Sucerquia enfatiza en la necesidad de que los programas de educación de licenciados sean más sensibles a las necesidades de los contextos actuales, y que los enfoques críticos de la investigación acción sean articulados a estos programas de formación en las universidades para ahondar en esas necesidades. Además, ella menciona que una de las áreas más problemáticas que los profesores actuales enfrentan como educadores son los problemas sociales de los estudiantes, y que los modelos importados de educación de los licenciados en idiomas ignoran estas prioridades en su labor diaria que interfieren en la enseñanza-aprendizaje de LE y de la formación integral.

La investigadora critica que hay una tendencia en las instituciones educativas públicas de los profesores de inglés en relación con su rol, hacia el énfasis de la lectura de metodologías

extranjeras, que a menudo son el resultado de investigaciones en contextos de clase media. De esta manera, se hace evidente una falta de reconocimiento, prevalecer a las voces de los profesores de los colegios públicos quienes son los que están enfrentando de manera más predominante las cuestiones sociales en su labor cotidiana en el aula.

En su investigación se concluye que se necesitan espacios para superar estas desigualdades. Por esta razón, se requieren de programas de enseñanza en licenciaturas que proporcionen a los futuros profesores las herramientas necesarias para reconstruir la teoría de una manera que no sólo enfrente los problemas metodológicos o de instrucción, sino que también se dirijan a las cuestiones sociales que afectan el ambiente del aula, por ejemplo los relacionados con la pobreza y la violencia. Además, que la mayoría de la literatura en EFL / ESL se ha centrado en los fines instrumentales, de ahí que se precisan teorías que se enfoquen en el ser humano y en las realidades sociales actuales, basadas en el resultado de nuestras propias reflexiones investigativas, y de la conciencia crítica, para encaminarlas a las acciones de nuestra práctica educativa real.

Este proyecto de investigación se acerca a lo planteado en este trabajo porque recalca la importancia del rol del profesor de inglés para iniciar investigaciones sobre los problemas sociales que suceden en el aula, y que a través de su práctica reflexiva-crítica mejoren el contexto de su realidad educativa. Se aleja de la presente investigación porque no plantea específicamente con qué metodología se puede mejorar la realidad educativa.

1.5.3 Antecedentes locales

En la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle en Santiago de Cali, Colombia, hasta el momento se pueden encontrar las siguientes investigaciones:

1. Propuesta de intervención didáctica para la construcción de textos narrativos en inglés como segunda lengua con estudiantes de tercero de primaria en el colegio bilingüe Lauretta Bender

Este trabajo de grado realizado en el año 2008, por Miguel Fernando Vargas de la Universidad del Valle, tuvo como objetivo principal ‘diseñar, implementar y evaluar dos unidades temáticas para el desarrollo de habilidades y estrategias de la construcción de textos narrativos en inglés como segunda lengua, por parte de los estudiantes del grado tercero de primaria del Colegio Bilingüe Lauretta Bender’. Esta propuesta estuvo enmarcada dentro de la Investigación-Acción educativa, asumiendo los postulados del enfoque comunicativo-significativo e implementando una perspectiva del aprendizaje por tareas y proyectos.

La metodología empleada fue la construcción de un texto narrativo a partir de un modelo de esquema narrativo significativo mediante la escritura y reescritura de ellos. A partir de una instrucción general dentro de un modelo esquemático, hubo una revisión o corrección tanto del estudiante mismo como de sus pares, bajo la monitoría y guianza del profesor en una especie de retroalimentación positiva, permitiendo el desarrollo de la habilidad de producción escrita del texto narrativo por parte de los alumnos.

Para la evaluación de los textos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos de la competencia gramatical y lexical: remplazo de sustantivos, narración de acciones pasadas, utilización de adjetivos calificativos, utilización de adjetivos posesivos, la utilización de conectores lógicos en los textos, claridad en la propuesta macroestructural del texto, desarrollo de los momentos en la narración, construcción y desarrollo de los personajes, coherencia en las frases (género-tiempo-número).

El trabajo demostró conclusiones basadas en el mejoramiento y desarrollo de las competencias gramaticales y léxicas por parte de los estudiantes, a través de la presentación de textos narrativos escritos por ellos, por medio del aprendizaje significativo y cooperativo entre pares y por la retroalimentación positiva ofrecida por el profesor, bajo un ambiente afectivo que generó autoconfianza en el estudiante reflejándose así en la producción escrita efectiva de sus textos.

Este trabajo se acerca mucho a la investigación realizada por mí porque ambas tienen la investigación-acción, hay una propuesta de intervención utilizando los textos narrativos mediante

un aprendizaje significativo a través de la evaluación de una unidad temática. Difiere en que la investigación está hecha en un contexto privado en un colegio bilingüe, la población objeto de intervención fueron niños de tercero de primaria en clase de inglés como segunda lengua, su propósito principal era el desarrollo de habilidades y estrategias para la comprensión y producción de texto narrativo escritos en inglés.

2. La literatura infantil como instrumento para fortalecer la competencia afectiva en un grupo de básica primaria (2012)

También se hace necesario referirse a la monografía presentada en el año 2012, para optar por el título de Licenciada en Lenguas Extranjeras, por Jackeline Gallego Domínguez quien realizó este trabajo de investigación en el Colegio Luis Horacio Gómez, institución privada y monolingüe de estrato medio en el grado quinto de primaria durante las clases de inglés como lengua extranjera con 37 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 11 años de edad.

Este trabajo tuvo como propósito, ‘fortalecer el sistema de valores humanos mediante la lectura reflexiva de cuentos infantiles en inglés en una clase de quinto grado de primaria en un colegio monolingüe de Cali, propiciando un espacio afectivo en el cual los estudiantes se motivaran a participar en el aula, sin sentir miedo o vergüenza, para fortalecer la autoconfianza, el reto y la espontaneidad’. Asimismo, los objetivos específicos eran: Promover en los estudiantes el goce por la literatura infantil en inglés; Reconocer la importancia de la literatura infantil como instrumento para motivar a la participación en clase; Identificar los valores humanos que fomentan la participación y el aprendizaje de una lengua extranjera; Identificar estrategias de lectura para mejorar la comprensión de cuentos infantiles en inglés.

El marco teórico de este trabajo de grado se basó en los planteamientos de cuatro posiciones teóricas: constructivista (Jean Piaget), psicoanalítica (Luis Carlos Restrepo), psicolingüística (Tina Villarreal) y sociocultural (Jerome Bruner), orientadas a definir la afectividad y la socialización en el campo educativo, dirigidas hacia el fortalecimiento de los valores humanos.

De la misma manera, esta propuesta de investigación-acción centrada en el proceso de lectura infantil a partir de libros impresos en formato libro álbum, buscó fomentar la participación activa del grupo a partir de la reflexión de valores básicos como el reto, la autoconfianza, el respeto, la autonomía, cada uno desarrollado a través de cuatro talleres en la clase de inglés del grado quinto de primaria.

De manera general se concluyó que “es posible incentivar la competencia afectiva (sistema de valores) a través de la literatura infantil, dado que, los cuentos infantiles son una fuente de autorreflexión de la relación afectividad – emoción – educación como base fundamental en las prácticas pedagógicas”. (Gallego Domínguez, 2012, p.76). Asimismo, se evidenció con esta investigación que la generación de valores afectivos en el aula permitió que los estudiantes experimentaran un interés y motivación por participar en las actividades de clase, pues ellos se reflejaban en los personajes de las narraciones propiciando el enriquecimiento de sus competencias afectivas, sociales, cognitivas, discursivas y comunicativas, tomando conciencia de debilidades y fortalezas en el contexto educativo.

2. CUADRO DE REFERENTES TEÓRICOS

Con el fin de dar un soporte teórico a este trabajo se hace necesario revisar diversos aspectos conceptuales que enmarcan la problemática de investigación de forma integral, nociones tales como: Los Enfoques metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua, el aprendizaje significativo, el texto narrativo, la biliteracidad, estrategias para desarrollar la comprensión del texto escrito, las competencias sociales.

2.1 ENFOQUES METODOLÓGICOS ENSEÑANZA LENGUAS EXTRANJERAS

Christian Puren (2008), propone un cuadro en el cual sintetiza y presenta la evolución histórica de las ‘configuraciones didácticas’ en las que relaciona las Competencias sociales de referencia (lingüística / cultural), con las acciones sociales de referencia, las tareas escolares de referencia y las construcciones didácticas correspondientes del momento histórico. Las cuales él mismo tradujo de la respectiva versión francesa.

	Competencias sociales de referencia		Acciones sociales de referencia	Tareas escolares de referencia	Construcciones didácticas correspondientes
	lingüística	Cultural			
1	Capacidad para releer textos clásicos	Capacidad para desarrollar su formación sumergiéndose en dichos textos clásicos para reconocer y compartir los <i>valores universales</i> que constituyen el “fondo común de la humanidad” (É. Durkheim): Competencia transcultural	Leer	Traducir (=leer, en paradigma directo)	Metodología tradicional (siglo XIX)
2	Capacidad para mantener a distancia un contacto con la lengua-cultura extranjera a partir de documentos auténticos	Capacidad para utilizar los <i>conocimientos</i> sobre la cultura de los otros: Competencia meta-cultural	Hablar sobre	“Explicación de textos” por medio de una serie de tareas en la lengua diana (paradigma directo): parafrasear, analizar, interpretar, extrapolar, comparar, reaccionar, transponer...	Metodología directa para el segundo ciclo escolar (1900-1910) y metodología activa (1920-1960)
3	Capacidad para intercambiar puntualmente informaciones con extranjeros	Capacidad para dominar las representaciones cruzadas en la interacción con el Otro: Competencia inter-cultural	Hablar con Actuar sobre	-simulaciones y juegos de rol -actos de habla	Enfoque comunicativo (1980-1990)

4	Capacidad para cohabitar permanentemente con extranjeros o compatriotas de culturas diferentes	Capacidad para comprender los <i>comportamientos</i> de los demás y adoptar comportamientos comunes aceptables en una sociedad con diversidad cultural: Competencia multi-cultural	Vivir con	Actividades de mediación entre las lenguas y las culturas diferentes: interpretación, reformulación, resúmenes, perífrasis, equivalencias...	Didáctica del plurilingüismo (1990-?) Competencia plurilingüe y pluricultural y competencia de mediación en el MCRL (2000-¿?)
5	Capacidad para trabajar durante un extenso período de tiempo en lengua extranjera con locutores nativos y no nativos	Capacidad para elaborar con los otros <i>concepciones comunes</i> de la acción colectiva sobre la base de <i>valores contextuales</i> compartidos: <i>Competencia co-cultural</i>	Actuar con	Acciones colectivas con dimensión colectiva (actividades de tipo “pedagogía del proyecto”)	Esbozo de una “perspectiva de acción” en el MCRL (2000-¿?)

Tabla 1. Modelo de la evolución histórica de las configuraciones didácticas. (Puren, 2008, p.255)

Este cuadro demuestra cómo las perspectivas históricas han evolucionado con el tiempo, remplazando una por otra, y a la vez, complementando a la anterior. Se observa cómo se ha progresado con relación a las tareas de los diferentes constructos teóricos, se pasó de algo meramente pasivo a la actuación activa y de interacción, interrelacionando los aspectos cognitivos, lingüísticos, socio-culturales con la universalidad de la lengua actual.

Por otro lado, para complementar la información respecto a la historia metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras, se presenta el siguiente cuadro sugerido por las profesoras de la Universidad Externado de Colombia, Astrid Núñez Pardo y María Fernanda Téllez Téllez (2009) en un artículo publicado por la revista *Profile*. Esta tabla, adaptada para esta investigación, explica la relación entre la evolución de la enseñanza de lenguas y las formas en el cual el contenido es conceptualizado, de una manera más detallada.

How has the teaching of language evolved? Adapted from H. Douglas Brown. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, 2001.	Ways of conceptualizing content Based on Graves, Kathleen. “Teachers as Course Developers” Cambridge University Press, 1997
The Grammar Translation Method of the 1960s - Grammar translation or classical method - The Series Method (François Gouin, 1880) - The Direct Method (Charles Berlitz) - The Audio-lingual Method - Cognitive Code Learning	Grammar Vocabulary Pronunciation
Designer Methods of the Spirited 1970s - Community Language Learning - Suggestopedia (Georgi Lozanov, 1978) - The Silent way (Caleb Gattengo) - Total Physical Response (James Asher, 1977)	Pronunciation Functions Communicative situations

- The Natural Approach (Tracy Terrell & Stephen D. Krashen 1983) - Nominal-functional syllabi	
An Enlightened, Eclectic Approach of the 1980s	Grammar Vocabulary Pronunciation Functions Communicative situations
Communicative Learning Approach in the late 1980s and early 1990s - Learner-centered Instruction - Cooperative & Collaborative Learning - Interactive Learning - Whole Language Education (1980s) - Content-based Instruction - Task-based Instruction The Post-method era (Kumaravadivelu)	Listening skills Speaking skills Reading skills Writing skills Tasks and activities Competencies Culture Content Participatory process Learning strategies
2001-? -Action-oriented approach (CEF)	+ Constraints; social context; interactive activities and strategies; mediating activities and strategies, self-evaluation;
CLIL (Content-language integrated learning): a well-known curricular trend in Europe / a trendy way to approach cross-curricular materials (2000) It is an approach to bilingual education in which both curricular content- such as geography and science- and English are taught together. Under this approach, the learner is not expected to have the English proficiency required to cope with the subject before starting the course. Thus, it is a means of teaching curricular subjects through the medium of a language that is still being learned.	Culture Content-language integrated learning Participatory process Learning strategies.

Tabla 2. The evolving nature of language teaching and materials content (2009, p.179)

Esta tabla muestra cómo se ha integrado de manera paulatina en el tiempo a los diferentes métodos o enfoques de enseñanza de la lengua, más los contenidos conceptuales de modo que se mejore los efectos concomitantes que influyen en la práctica de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

2.1.1 Definición de Lengua extranjera (LE) / Segunda lengua (L2)

De acuerdo con Brown (1994, p.120), los contextos de aprendizaje de una *segunda lengua* son aquellos en los cuales la lengua objeto utilizada dentro del aula de clases está con facilidad disponible fuera de ella. Por ejemplo, enseñar el idioma inglés en Estados Unidos o en Australia. En cambio, los contextos de aprendizaje de una *lengua extranjera*, son aquellos en el cual los

estudiantes no tienen un contexto de comunicación más allá de su salón de clases. Estos contextos pueden ser obtenidos a través de clubes de conversación, oportunidades en los medios de comunicación, libros, o en una ocasión turística, tales esfuerzos pueden ser hechos para crear tales oportunidades. Por ejemplo, enseñar el idioma inglés en Japón, en Marruecos o en Tailandia. En nuestro caso, enseñar el idioma inglés en nuestro país cuya lengua oficial es el español.

Otra consideración fundamental al respecto, la cual complementa y esclarece aún más la diferencia de conceptos, la plantea Rebecca Oxford (1990, p.6) quien indica que las diferencias entre el aprendizaje de la segunda lengua y la lengua extranjera radican en aspectos concernientes al aprendizaje del idioma, en saber dónde se aprende y qué función social y comunicativa del lenguaje se tiene. Un segundo idioma tiene funciones sociales y comunicativas en la comunidad donde se aprende. Por ejemplo, en países multilingües como Bélgica o Canadá, la gente necesita más de un idioma, por razones sociales, económicas y profesionales. Los refugiados o inmigrantes generalmente tienen que aprender una segunda lengua con el fin de sobrevivir en su país de adopción. Por el contrario, una lengua extranjera no tiene funciones sociales y de comunicación inmediata dentro de la comunidad en la que se aprende; si no que se emplea principalmente para comunicarse en otro lugar. Por ejemplo, uno puede aprender ruso en los EE.UU., inglés en Francia, alemán en Australia.

Por otro lado, en el contexto colombiano, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006) hacen una diferenciación de términos entre segunda lengua y lengua extranjera:

La segunda lengua es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se refiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe.

La lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante periodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran. (MEN, 2006, p.5)

Teniendo en cuenta las definiciones de LE y L2, se aborda en este apartado cómo se establece el proceso de la adquisición de ellas a través de la noción de *Interlengua* introducida por Selinker (1972). Este autor centró su investigación en la tarea de describir el proceso de desarrollo de la competencia en segundas lenguas basada en la enseñanza gramatical, abordando las actuaciones del aprendizaje en su producción oral.

Selinker define así la interlengua:

[...] centraremos nuestra atención analítica sobre los únicos datos observables con los que podemos formular predicciones teóricas: las locuciones que se producen cuando el alumno intenta pronunciar oraciones de un lengua objeto (LO). Este conjunto de oraciones no es, para la mayor parte de los que aprenden una L2, idéntica al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizá hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos “Interlengua” (IL) a este sistema lingüístico. (1972, en Muñoz Licerias 1991, p.83)

Este autor también plantea que hay cinco procesos psicolingüísticos principales, que establecen el conocimiento que subyace a la producción en IL, estos son: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la LO.

Al respecto, Lourdes Ortega (2000) señala que otros estudios sobre la interlengua concluyeron que la actuación en la LO es variable, debido a la influencia de factores del contexto que hacen esa actuación predecible y sistemática. De la misma manera, indica otra definición para el desarrollo de la interlengua, entendido como “un proceso de avances parciales de formas y funciones que desencadenan otros avances parciales, en un aprendizaje gradual y discontinuo, constreñido en cada momento por el grado de desarrollo gramatical ya alcanzado”. (p. 207)

Esta autora menciona, sobre los avances investigativos sobre el proceso de adquisición gramatical de una segunda lengua, planteando que:

[...] desde el punto de vista del desarrollo se basa en la idea de que los aprendices parciales y discontinuos se producen debido a la reestructuración de subsistemas y a la influencia que tales cambios graduales tiene en otros subsistemas subyacentes. Varios son los principales factores lingüísticos y cognitivos que afectan el desarrollo gramatical en una segunda lengua. Entre ellos, cualquier descripción y explicación del desarrollo

de la interlengua deberá considerar al menos: el grado de complejidad cognitiva involucrado en la conceptualización y formulación de enunciados [...]; el grado de desarrollo gramatical ya adquirido por el aprendiz [...]; el grado de complejidad morfosintáctica de la construcción a adquirir [...]; y la frecuencia de uso ambiental en combinación con el grado de relieve perceptivo de las formas en cuestión [...]. (2000, p.207)

En conclusión, la diferencia entre una lengua extranjera y una segunda lengua radica en la forma en que es aprendida, sus objetivos, y en el contexto de utilización fuera del aula de clase, de inmersión o no. Asimismo, la adquisición por parte del estudiante de la lengua objeto a aprender, pasa por un proceso de diferentes etapas en el que se desarrolla el grado de proficiencia de la LO, y su desarrollo depende de la exposición y uso de ella en situaciones comunicativas dentro del aula y fuera de ella.

A continuación se presentan los dos enfoques de relevancia tenidos en cuenta en esta investigación para la enseñanza de una lengua extranjera:

2.1.2 Enfoque comunicativo

Las autoras Paola Bertocchini & Edvige Constanzo (2008) en su *Manuel de formation pratique : pour le professeur du FLE*, describen este enfoque:

La década de 1980 se caracterizó por la difusión del **Enfoque Comunicativo** que encuentra sus puntos de referencia lingüística dentro de la lingüística externa (sociolingüística, pragmalingüística, semántica) presente en el *Nivel umbral* y las referencias psicológicas en el cognitivismo constructivismo; se basa en el uso de soportes multimedia diferentes, como los vídeos y tutoriales.

El empleo del término *enfoque* no se debe al azar. Ya no se habla más de "método", porque ya no hay un modelo rígido de referencia, sino una gran variedad de materiales y de herramientas que se utilizan en función del contexto de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de enseñanza de una lengua extranjera no es más que el de hacer alcanzar al alumno una competencia que se acerca lo más posible a la de un "hablante nativo", pero para hacerlo alcanzar esa competencia comunicativa es necesario el dominio a través de una serie de actos de habla (o funciones comunicativas). Desde un punto de vista cognitivo, el objetivo es hacer al estudiante más autónomo aprendiendo también a "aprender".

El desglose de las lecciones tradicionales, dentro de una unidad didáctica caracterizada por los objetivos funcionales (por ejemplo, pedir o dar consejos, expresar opiniones...), hace hincapié en la necesidad de recurrir a la contextualización facilitada por el uso de "**documentos auténticos**".

La gramática de la lengua da lugar a las "gramáticas" de uso (diferentes tipos de discurso oral, diferentes tipos de textos), se valora la importancia de la reflexión sobre el lenguaje (correspondencia forma-sentido, los cambios de sentido de un mismo enunciado en función del contexto situacional...), y la progresión "funcional" corresponde a las necesidades de comunicación.

El léxico ya no es el de una lengua estándar, artificial y desinfectada, sino que se elige en función de las necesidades y los objetivos de comunicación.

Los ejercicios formales del sistema de la lengua se añaden a los ejercicios de tipo pragmático-lingüístico y a las actividades comunicativas para fomentar la producción oral (juegos de rol, simulaciones, estudios de caso...). La Comprensión oral utiliza documentos auténticos de todo género (de la conversación informal al intercambio de información, a la conferencia y a las noticias en la radio o en la televisión...) para presentar las diferentes formas de discurso y los registros de lengua más variados. Para la comprensión de lectura se utilizan también los diferentes textos que se prestan a las propuestas de actividades diferenciadas en función del tipo de texto y la finalidad que se nos da en la lectura. La idea de cultura "cultivada", típica de las metodologías tradicionales, y de los estereotipos culturales transmitidos por la enseñanza de la civilización también tradicional, finalmente, dan paso a una noción de cultura relacionada con la sociología y la antropología, y como tal, objeto de aprendizaje no sólo como *saber*, sino también como *saber-hacer*. (p.78)

*Texto traducido por la autora de este trabajo de investigación.

La relación del enfoque comunicativo y el uso de textos literarios es descrita en el artículo de Albaladejo García (2007, p.3). En él señala que a partir de los años 80, con el advenimiento del movimiento *Comunicativo*, “el énfasis recae sólo en la lengua hablada, su carácter utilitario desvía su atención de todo aquello que no tenga propósito práctico, y la lengua literaria es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria”. Sin embargo se introducen los estudios sobre el tema de la atención, motivación, intereses de los estudiantes, diseño de materiales didácticos e interacción en clase, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Más adelante, ya en los años 90, con la integración de diversas corrientes y planteamientos metodológicos, en unión de diferentes disciplinas, tales como: filosofía, psicología, lingüística, sociología, informática, se plantea la utilización de la literatura con un fin didáctico en clase de lengua extranjera inglés.

Allí mismo, la autora (2007) citando a Collie y Slater (2002), resalta los *razonamientos* esgrimidos por ellos, por cual se ofrecen los textos literarios como instrumento didáctico en el aula de clase de lengua extranjera: por el carácter universal de los temas literarios, por ser un material auténtico, por la transmisión de un valor cultural, por su riqueza lingüística, por su potencial de crear un compromiso personal del estudiante con la obra que lee. De la misma manera, se presentan unos *requisitos básicos* que los textos literarios deben cumplir: ser accesibles, ser significativos y motivadores, que sean integradores de varias destrezas, que ofrezcan múltiples formas de ser explotados, que contengan implicaciones socio-culturales.

Llegado a este punto, se concluye que el enfoque comunicativo se integra de manera efectiva los textos literarios para la enseñanza-aprendizaje tanto de una lengua como de su cultura.

2.1.3 Enfoque orientado a la acción o Perspectiva de tipo accional

Este término aparece por primera vez en el año 2001 (Action-oriented approach/ Perspective actionnelle) postulado por el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Este es un documento de referencia para la elaboración de programas de lengua extranjera y en el cual se definen unos niveles de dominio de LE, para facilitar la evaluación del progreso de los alumnos en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, a través de unas competencias comunicativas integradas por otras tantas, y que comprenden unos conocimientos, destrezas y habilidades que el alumno debe manejar.

EL Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER (2002, p.9), orienta el enfoque hacia la acción de la siguiente manera:

[...] El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la activación en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Además en él se describe la forma de uso y del aprendizaje de lenguas, de la siguiente manera:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Ibid, p.9)

A lo anterior, se añade la información de Bertocchini y Constanzo (2008) quienes describen este enfoque, de la siguiente manera:

A finales de 1990 aparece un nuevo enfoque. El **Enfoque orientado a la acción**, definido en el MCER, toma el relevo del enfoque comunicativo. Encuentra su punto de anclaje lingüístico en la lingüística interaccional y privilegiada, en el contexto de las teorías de aprendizaje, el cognitismo socio-constructivista, apoyándose en la neurociencia y en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. La contribución de las Tecnologías de la Información para la Educación (TICs) también facilita las

oportunidades para el aprendizaje autónomo y la diferenciación de las tareas dentro del aprendizaje guiado, institucional o no.

El objetivo de este enfoque, como su nombre lo indica, es la interacción: su propósito es el de hacer alcanzar al aprendiz una competencia aprendiz "multilingüe y multicultural", y para que sea capaz de activar una competencia comunicativa que puede ser parcial en varios idiomas (en funciones y / o en motivaciones) y una competencia comprensiva de elementos culturales en el cual conlleva todo el lenguaje.

La idea de la progresión de lo simple a lo complejo es modificada por la introducción de la noción de módulo, unidad de organización de los contenidos del aprendizaje basado en tareas, que pueden incluir diferentes unidades o lecciones. La novedad reside, en este caso, en la autonomía del módulo que toma las características de una unidad capitalizable.

Las actividades lingüísticas y comunicativas de recepción y de producción se presentan articuladas de manera diferente porque no existe ninguna jerarquía en el orden de las tareas; las actividades comunicativas que caracterizan los enfoques anteriores se añaden a las actividades de reflexión (metacognitivas) que tratan de hacer que el alumno sea consciente de los estilos y las estrategias de aprendizaje. El aprendizaje se basa en una conceptualización efectuada a partir de las producciones de los propios alumnos, sobre el estado de su interlengua, a través de actividades que privilegian la solución de tareas para las operaciones cognitivas de alto nivel, reconociendo al mismo tiempo a los ejercicios formales el papel de automatización de las rutinas que conciernen las operaciones cognitivas de bajo nivel. Es lo mismo para la construcción de la competencia multicultural, recurriendo al concepto de intercultural y de competencia intercultural. (2008, p.85) *Texto traducido por la autora de este trabajo de investigación.

Visto hasta aquí las anteriores consideraciones sobre los dos enfoques, se presenta de manera condensada o resumida las principales características condensadas en un cuadro. La siguiente tabla realizada por Évelyne Rosen (2009) publicada en la revista *Le français dans le monde: Recherches et applications* N°45, proporciona una síntesis comparativa más clara del Enfoque comunicativo y del Enfoque orientado a la acción, basada en elementos de comparación como: la población objetivo, los objetivos de formación, las actividades, los principios importantes, las teorías de segundo plano y la evaluación.

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	Étranger de passage, développant des échanges ponctuels → sensibilisation à la réalité de la communication Exolingue	Citoyen européen/du monde, acteur social à part entière → sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle
Objectif ciblé par la formation	Apprendre à communiquer en langue étrangère → parler avec l'autre	Réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère → agir avec l'autre
Activités par excellence	Production/réception de l'oral et de l'écrit →pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) →jeux de rôle et simulations	Interaction (voire co-action) et médiation →pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) →pédagogie par projets →recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0)
Principes Forts	- Importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens) - Pédagogie non répétitive, grâce au développement	- Importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité) - Pédagogie non répétitive, grâce à une participation à

	d'exercices de communication « plus communicatifs, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est que est en communiquant qu'on apprend à communiquer » - Centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode - Aspects sociaux et pragmatiques de la Communication	des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé - Centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire - Aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication
Arrière-plan Théorique	Passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence de communication Mise en exergue par Hymes) et apprentissage des Langues (selon une approche communicative) → questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Roulet, 1976) → Importance de la notion d'acte de communication pour L'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle) → formation d'un individu critique et autonome	Théories de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale → l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social → on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine Théories socio-cognitives de l'apprentissage qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (i.e. sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel) - Importances des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable. → prise en compte de l'action dans sa complexité - Importance accordée à l'action sociale, à la prise des responsabilités au sein du groupe → formation d'un individu critique et autonome, ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire
Évaluation	- Évaluation de la compétence de communication	- Évaluation des compétences communicatives langagiers et des compétences générales individuelles et sociales → Mise en place de dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation formative.

Tabla 3. Cuadro comparativo 'De l'approche communicative à la perspective actionnelle'. (2009, pp.8-9)

Esta tabla comparativa expone claramente las diferencias del enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción, con respecto a consideraciones como: ¿A quién enseñar?, ¿Para qué enseñar?, ¿Con qué enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Se cumplió con los objetivos?, y las teorías subyacentes a su enseñanza. Aunque la perspectiva accional es más reciente y más completa, pues complementa al anterior enfoque, todavía se sigue y se dice que se utiliza el enfoque comunicativo por desconocimiento o confusión de conceptos definidos como los que indica este cuadro.

Ahora bien, bajo los lineamientos del Marco Común Europeo, se destaca de esta manera la importancia de elegir un buen enfoque de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera teniendo en cuenta el contexto sociocultural del estudiante, así como todo lo relacionado con ello. “Un

principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social”. (MCER, 2002, p.141)

También vale la pena resaltar, que dentro de este mismo documento de referencia, se menciona que los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa, se establecen en las recomendaciones R (82) 18 y R (96) 6 del Comité de Ministros del Consejo de Europa para alcanzar unas acciones en el ámbito de las lenguas modernas. Dentro del anejo de la R (82) 18, se presentan unas medidas generales para llevar a cabo a la práctica éstas, encaminadas a mejorar el aprendizaje de lenguas. Entre ellas se destaca:

2. Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas [...]:

2.1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos. (Ibid, p.3)

Allí mismo, se remarca que la segunda cumbre de jefes de Estado dio relevancia y propuso como objetivo educativo prioritario la preparación para la ciudadanía democrática, a través de otro objetivo:

Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social. (Ibid, p.4)

A partir de estos aspectos razonables del MCER de lo que implica enseñar una lengua extranjera más allá de habilidades comunicativas, Heyworth (2004, en K. Morrow) proporciona más razones válidas que apoyan la conveniencia de los enfoques comunicativos en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero considerando otros elementos por añadidura:

Muchos profesores de idiomas piensan que se exagera en la importancia de la enseñanza de la lengua, y les diré que su trabajo es simplemente ayudar a los alumnos a dominar el idioma, pero el tema también es importante.

Los Enfoques Comunicativos para la enseñanza y aprendizaje de idiomas ofrecen oportunidades para elegir los temas a tratar. Los libros de texto frecuentemente reducen el contenido de la enseñanza de idiomas a la

banalidad cotidiana y a situaciones y personajes estereotipados. En vez de esto, los profesores de idiomas pueden optar por utilizar la oportunidad de proporcionar información útil, estimular la reflexión, abordar las cuestiones sociales, y promover los valores de manera que puedan contribuir tanto al desarrollo personal como a la conciencia social (p.13).

También remarca que “cuando se les enseña a los estudiantes a comunicarse en la lengua extranjera, los profesores pueden elegir los temas a tratar, por lo que se pueden introducir temas de relevancia social y de educación. En cuanto a la metodología, los enfoques comunicativos de enseñanza incluyen la cooperación en el aprendizaje, y el desarrollo de hábitos de aprendizaje reflexivo y autónomo”. (Idem, p.13).

Cabe también considerar los aportes de José Manuel Vez al respecto:

Si asumimos que el aprendizaje de una lengua constituye, ante todo, una actividad genuina y que, en el contexto de aula, tal actividad está sometida a un conjunto único de convenciones sociales, debemos también admitir que el aula de lengua extranjera constituye un “contexto social”, con sus propias convenciones, normas y comportamientos, con todas las características positivas y problemas de cualquier institución humana. Algo que, ya hace tiempo, señalaba Green (1983:185) al considerar que el aula de lenguas extranjeras debe convertirse en un “medio comunicativo, activo y dinámico” en el que se persigan unos objetivos no sólo de tipo académico sino también de naturaleza social. (2001, p.336)

De la misma manera el autor subraya que [...] se está produciendo una nueva generación de tareas comunicativas que avanza en una dirección más humanística, sociocultural y holística, que atiende no sólo al tema de la comunicación sino a cuestiones de la “co/municación”, y que – además de la dimensión cognitiva- se plantea involucrar en el aprendizaje de la lengua extranjera los restantes aspectos de la personalidad de quien lo aprende, a fin de contribuir a su desarrollo integral como persona (auto-estima, capacidad crítica, autonomía, equilibrio afectivo y social, actitudes para la convivencia, destrezas para afrontar la diversidad lingüística y cultural, etc.). (Ibid, p.355)

Todas las consideraciones previamente expuestas apoyan y fundamentan mi propuesta de manera general. Pues, aunque es necesario que en la enseñanza de un idioma como lengua extranjera se sigan unos criterios teóricos soportados por investigaciones fidedignas para su implementación en clase, también se hace relevante establecer una reflexión crítica sobre cómo llevar las teorías adoptadas al contexto específico de mi aula para generar su verdadero aprendizaje.

2.2 TEXTO NARRATIVO

2.2.1 La Narrativa en la enseñanza-aprendizaje de L2/LE

Fitzgerald (1991) cita a Brewer (1980, p.16) para definir la narración como un “discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo... (y que tienen) una coherencia causal o temática”. Quien también presentó la clasificación del discurso narrativo según la estructura y fuerzas, tales como: Enigma, western, ciencia-ficción, cuento de hadas, cuento breve, biografía, comedia, novela literaria, drama, noticia periodística, historias, instrucciones, recetas, biografía, novela con mensaje, parábola, fábula, publicidad. (p.20)

Fitzgerald (1991, p.19) presenta la interrelación de los aspectos textuales, aduciendo que “Desde una perspectiva estructural se puede decir que las narraciones tienen unos componentes generales comunes a ellas, como una exposición, una complicación y una resolución. Pero, hacen falta otros elementos característicos del discurso narrativo que ligen y que pertenezcan tanto a la estructura como al contenido”. Ellos son:

Trama: Configuración particular de objetivos, acciones y estados afectivos.
 Tema: Concepto o idea que sirve para relatar o unificar grandes porciones de información del relato.
 Punto: Aspecto del contenido que genera interés.
 Interacciones sociales: Relaciones mutuas o reciprocas entre los individuos.
 Prefiguraciones: representaciones anticipadas.
 Flashback: Intercalación de sucesos ocurridos antes.
 Repetición: Recurrencia de acontecimientos o palabras.
 Personaje: Actor o existente.
 Ambiente: Tiempo, lugar y/o soportes.
 Problema o Conflicto: Obstrucción de un propósito.
 Objetivo e Intención: Deseos, intenciones.
 Plan: Método para obtener los fines.
 Acción: Lo que sucede.
 Suceso final: Consecuencia de largo alcance de la acción.

Con respecto a la importancia de la narrativa, se destacan varios aportes. En los Lineamientos Curriculares de los Idiomas Extranjeros (1999), en el apartado sobre *la identidad y la narrativa en el aprendizaje de una segunda lengua*, se plantea que la narrativa debe utilizarse para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera, pues ello es de utilidad como ‘elementos de transmisión cultural’, como recurso pedagógico para la adquisición de la competencia

comunicativa por ser un medio de obtener un "input lingüístico", y también como articuladora de las dimensiones personales y sociales de la identidad del aprendiz de LE. El MEN (1999) hace alusión a esto en su conclusión:

Aprender un segundo idioma conlleva a una transformación subjetiva en los planos cognitivo, afectivo y comunicativo. Destacamos como aspectos relevantes: la formación de conceptos cotidianos y científicos, los instrumentos y signos como medios culturales de transmisión, la gestualidad, el significado de las palabras, la oración y los modelos de comprensión del discurso. Estos niveles de adquisición se inscriben en la construcción narrativa de la identidad, como proceso integrador de la cultura de origen y del nuevo proceso de aculturación. (MEN, 1999, p.102)

Por otro lado, Bruner (1986) plantea que hay dos modalidades de pensamiento que nos ayuda a construir la realidad. Ellas son: la modalidad *paradigmática* o lógico científica; y la modalidad *narrativa*. La primera, emplea lo analítico, la lógica, la hipótesis razonada, las observaciones, la verificación, el análisis, las argumentaciones, las conclusiones para explicar o verificar un aspecto formal. Está desprovista de todo sentimiento. En cambio, la segunda modalidad, produce una presentación de intenciones, acciones, hechos y experiencias de la condición del ser humano, que pueden ser verdaderas o no. A la vez, genera una serie de reacciones a través de relatos con diferentes finales que pueden ser dramáticos, tristes, cómicos o absurdos. 'El objeto de la narrativa es las vicisitudes de las intenciones humanas'. (p.23)

Nosotros interpretamos una historia narrativa para construir una realidad, así lo paradigmático y lo narrativo se articulan uno junto al otro para crearla. A través del lenguaje del relato, sus personajes, sus intenciones, las situaciones, los ambientes y las acciones, se genera un pensamiento del lector quien descubre una representación del mundo por medio de la toma de la conciencia. De esta manera, Bruner cita a Freud quien señala que "la trama pasa a ser una actualización hipotética de la propia 'psicodinámica' interna del lector. [...] 'hacer externo el drama interno' ayuda al lector a identificarse no sólo con los personajes sino también con los conflictos humanos en los cuales se encuentran". (p.40).

Además, este autor (1986, p.37) sostiene que hay unas propiedades discursivas de los relatos que 'reavivan la imaginación del lector, que lo comprometen en la producción de significado bajo

la guía del texto”, el cual le permite a la persona que lee ‘escribir su propio texto virtual’. Las características del discurso en este proceso son:

La primera, el desencadenamiento de la *presuposición*, la creación de significados implícitos en lugar de significados explícitos. La segunda, la *subjektivación*, la descripción de la realidad realizada no a través de un ojo omnisciente que ve una realidad atemporal, sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia (la interpretación). La tercera, la *perspectiva múltiple*, se ve al mundo no unívoca sino simultáneamente a través de un juego de prismas cada uno de los cuales capta una parte de él.

Los tres juntos logran *subjuntivizar la realidad*. Para Bruner “estar en un modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas...Un acto de habla narrativo ‘logrado’ o ‘aceptado’ produce, por lo tanto, un mundo subjuntivo”. (p.38)

Según Phillip W. Jackson (2005, en McEwan & Egan), en su capítulo *Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza*:

“...los relatos hacen por nosotros algo más que brindar información que después será aprovechada. ¿Qué otros propósitos podrían tener los relatos desde un punto de vista educativo? [...] Señalamos que no faltan quienes afirmen que los relatos nos modifican de una manera que depende relativamente poco del conocimiento *per se*. Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden *transformarnos*, alterarnos como individuos”. (p. 32-33).

De este modo la narrativa, además de una valiosa herramienta transformadora, nos ayuda a comprender el mundo de nuevas maneras y a comunicar nuevas ideas a los demás.

Dasho, Lewis, & Watson (2003, p.101) sostienen que “la literatura brinda un campo rico para el aprendizaje en las áreas social, emocional, ética y académica. Mediante lectura y discusión de buena literatura, los alumnos no sólo pueden aprender a gustar de la lectura sino que también pueden desarrollar una comprensión más profunda de las relaciones humanas, de las experiencias de personas diferentes, de valores humanos y de su lugar en una comunidad amplia”. Lo anterior se suma, a lo que en el MCER se expone: “Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”. (2002, p.60)

De esta manera, se pone en evidencia que la literatura y los textos narrativos son unos excelentes elementos pedagógicos que al ser empleados en el aula, enriquecen tanto la parte cognitiva como muchos otros aspectos relacionados con la formación integral del estudiante. A continuación se presentan los argumentos planteados por varios autores sobre su relevancia de utilización en clase de LE.

La autora Obiols Suari (1998), en su libro *Como desarrollar valores a partir la literatura*, señala el porqué de la importancia de la lectura de textos narrativos en la vida de los estudiantes. Ella sostiene que:

[...] en los cuentos y en las novelas hay convivencia, modelos de vida determinados, reacciones ambiguas o demasiado drásticas, anticipatorias o previsibles, y todo ello da que pensar y obliga a negociar con el autor: "...en gran medida estamos ante el uso de la narrativa como laboratorio de vida y como experiencia moral simulada" contribuyendo, por lo tanto a la formación de las habilidades y actitudes que más tarde deberán ser coherentes. Y en ese laboratorio de vida, en el que la actividad del lector tiene un papel fundamental, se cuecen anécdotas y situaciones que se relacionan con nuestra propia vida. Algunos de esos modelos de convivencia o esas reacciones ambiguas, o una discusión cualquiera, nos pueden transformar, modificarnos en algo. Todo ello junto con esas actitudes y habilidades sobre las que reflexionábamos, sin duda se vincularían plenamente al objetivo de desarrollar un adecuado conocimiento de sí mismo, que facilite la construcción voluntaria de la propia trayectoria biográfica, así como de construir formas de comportamiento voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral. (p.34)

Para Vera Batista (2005), quien ha investigado sobre el uso de los cuentos como recurso pedagógico por parte de los profesores de LE y los temas transversales transmitidos e inherentes en estos textos narrativos, señala que "por sus características, el cuento es usado la mayor parte de las veces como una actividad globalizadora de los contenidos previos; esto no hace más que reforzar la certeza de que a través de los cuentos el alumnado no sólo aprende lengua, sea materna o extranjera, sino que tiene la posibilidad de ponerse en contacto con multitud de conocimientos necesarios para su desarrollo personal y social". (p.4). Además añade que los contenidos como "...las actitudes, valores y temas transversales se muestran, consciente o inconscientemente, a través de la literatura..." (p.2), los cuales son valiosísimos tanto para la clase de LE como para las diferentes etapas de formación integral del estudiante.

Para las autoras Navarro Rincón y Jiménez Jiménez (2000, pp.196-198), el uso de los textos narrativos en el aula de lengua extranjera cada vez es más relevante ya que es un recurso muy

valioso, el cual ‘sugiere y estimula la imaginación, motiva y, sobre todo, proporciona un contexto rico y significativo’.

Además de estas razones referidas anteriormente, ellas agregan otros aspectos que hacen que la utilización del cuento sea muy efectiva. Estas son:

- [...] - Desarrolla la competencia literaria del alumno: A través de los cuentos, los estudiantes pueden entender y gozar de la Literatura, a la vez que se familiarizan con ciertos recursos expresivos.
- Favorece la comunicación: Todas las actividades realizadas en clase deben favorecer la interacción en lengua extranjera entre los alumnos y éstos con el profesor.
- Entrenamiento en estrategias de audición: Se puede hacer que los alumnos presten atención atendiendo a diferentes objetivos: comprender el argumento general del texto o conseguir información específica.
- Entrenamiento en estrategias de comprensión: Si el alumno es capaz de anticipar lo que viene a continuación, su grado de concentración aumentará a la vez que ganará en confianza y autoestima al no encontrar problemas de comprensión.
- Entrenamiento de elementos suprasegmentales: En los cuentos, sobre todo si son dialogados, se encuentran diferentes tipos de entonaciones según los personajes, numerosos ejemplos de onomatopeyas, rimas, etc. y el ritmo será muy variado.
- Facilita la adquisición de vocabulario nuevo: [...] Para ayudar al alumno se puede hacer uso de elementos paralingüísticos (gestos con las manos, la cara, etc.) o de apoyos gráficos (dibujos, fotografías, etc.). El hecho de facilitar la comprensión es importante porque si el alumno se siente incapaz de entender la historia, se frustrará y difícilmente se volverá a captar su atención.
- Diversidad cultural.
- Cercano a la realidad de los alumnos: [...] Las historias cercanas a la realidad del alumno, facilitarán la puesta en marcha de los mecanismos de expresión. El alumno accede y usa la lengua extranjera de forma amena y prestando mayor atención a la historia en sí que al uso de la lengua.
- Desarrollo de la imaginación: Los alumnos, al sentirse identificados con la historia pueden sentir la necesidad de modificar hechos e incluso el final del cuento.
- Motivación: [...] Si la historia es del interés de los alumnos y se cuenta de manera atractiva, se conseguirá que los alumnos estén atentos y motivados.
- Ayuda al desarrollo emocional y social: La narración de cuentos en la clase de lengua extranjera, es una actividad compartida tanto por un grupo de alumnos como por éstos con su profesor y una experiencia colectiva de sentimientos, de risa, de tristeza, etc. [...] Desde el punto de vista psicológico, el alumno desarrollará su autoestima y madurará emocional y socialmente.
- Interdisciplinar: Este tipo de actividad ofrece la oportunidad de continuidad en el aprendizaje puesto que se pueden elegir historias que ayuden a consolidar conocimientos adquiridos en otras materias del currículo.

En el uso del texto narrativo en una lengua extranjera, se enfatiza también la importancia del uso de imágenes o ilustraciones al abordar un texto narrativo. Garcia Padrino (2004), en su artículo *¿Para qué sirve un libro sin ilustraciones...?* Aduce que “la ilustración sirve, esencialmente, para despertar el interés de ese receptor, y, al mismo tiempo, para facilitar su comprensión del texto y enriquecer su capacidad comprensiva. De este modo, se puede obtener un mejor y más completo acceso a la totalidad del mensaje contenido en una obra ilustrada”.

(p.12)

Asímismo, Martos Núñez & Guerrero Rodríguez (1995, p.420) recalcan la relevancia de la estimulación lingüística a partir de las imágenes:

El enfoque comunicativo supone subrayar el aspecto funcional del lenguaje, esto es, su utilidad dentro de determinadas situaciones de comunicación. Ahora bien, ser competente comunicativamente hablando es incorporar algo más que una competencia verbal, es preciso ser ‘diestro’ igualmente en comprender e interpretar correctamente otros estímulos:

- estímulos auditivos y vocales, tales como la velocidad, el volumen, las inflexiones...;
- estímulos sensoriales, especialmente visuales, tales como los gestos, la expresión facial, los movimientos, etc. Especialmente los gráficos, letreros, etc.;
- estímulos situacionales, como la capacidad de distinguir indicadores de situación (actos formales / actos informales de comunicación) tales como el lugar, el tiempo, el registro adecuado, la distancia y otras pautas posibles.

A partir de la importancia de los motivos ya mencionados, los autores más adelante sostienen que las imágenes sirven en la enseñanza de una lengua, ya sea materna o extranjera, desde varias perspectivas:

- Mejoran la atención y la motivación
- Simulan situaciones a través de escenas, murales, etc
- Apoyan ciertas destrezas y scripts de expresión oral y escrita, automatizándolas y memorizándolas
- Ayudan a la comprensión lectora, dando claves temáticas a través de ilustraciones de ambientación, organizadores gráficos, cuadros, etc, como en las buenas guías de lectura
- Ayudan a construir conceptos y relaciones entre conceptos
- Representan visualmente secuencias y estructuras verbales y/o literarias
- Sintetizan información que se recibe o que se va a exponer, por ejemplo los organizadores gráficos de resúmenes
- Memorizan piezas, enlaces y otros elementos de apoyo, interaccionando la memoria verbal y la memoria icónica (vocabulario ilustrado) (p.421)

En este apartado vimos la relevancia que tiene el uso de los textos narrativos como recurso pedagógico, pues no sólo promueve el mejoramiento del aprendizaje de la lengua extranjera, sino otros componentes vitales en su desarrollo emocional y social, que desencadena en una formación integral mucho más reflexiva y transformadora. Ahora veremos a continuación la relación que tiene la literacidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2.2 Biliteracidad y Lectura en Lengua Extranjera (LE)

Baker (2001, p.322) en su libro “*Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*” indica que hay tres postulados sobre los cuales se define la literacidad:

La primera es una definición funcional y un enfoque de habilidades propuesto por la UNESCO (1962). Una persona alfabetizada es alguien que:

"Ha adquirido los conocimientos y habilidades esenciales que le permitan participar en todas aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación efectiva en su grupo y comunidad, y cuyos logros en lectura, escritura y aritmética hacen que sea posible para él seguir utilizando estas habilidades hacia su propio desarrollo y de la comunidad". (citado en Oxenham, 1980, p.87)

Hudelson (1994, p.130) define leer como "Un proceso de lenguaje en el cual un individuo construye significado a través de una transacción con el texto que ha sido creado por los símbolos que representan el lenguaje. La transacción implica el actuar del lector o el interpretar sobre el texto, y la interpretación se ve influenciada por las experiencias pasadas del lector, el trasfondo del idioma y el marco cultural, así como el propósito del lector para la lectura!".

La tercera definición deriva de Wells y Chang-Wells (1992), quienes sostienen que "saber leer y escribir es tener la disposición de participar adecuadamente con textos de diferentes tipos con el fin de potenciar la acción, pensamiento y sentimiento en el contexto de la actividad social con propósito "(p.147). Esta definición permite la posibilidad de que diferentes comunidades lingüísticas minoritarias, den un valor diferente para diferentes tipos de alfabetización. (Baker, 2001, p.322)

Estas tres anteriores definiciones de literacidad como habilidad funcional, como construcción de significado y como actividad sociocultural, son abordadas en los siguientes *enfoques educativos para el aprendizaje de la lectoescritura* presentados por Baker (2001, pp.323-337). Estos enfoques se entrelazan y se combinan en tal aprendizaje, ellos son:

1. El Enfoque de las Habilidades. (The Skills Approach)
Se refiere a la capacidad de decodificar los símbolos de un texto escrito en sonidos, seguido por dar sentido a esos sonidos. De esta manera, se trata solamente de la comprensión de la palabra impresa.
2. El Enfoque del Lenguaje Integral. (The Whole Language Approach)
El enfoque de lenguaje integral hace hincapié en aprender a leer y a escribir de manera natural con un propósito, para la comunicación significativa y para el placer inherente (Whitmore & Crowell, 1994).
3. El Enfoque de la Construcción de Significado. (The Construction of Meaning Approach).
Enfatiza que los lectores traen consigo su propio significado al texto, la literacidad es esencialmente una construcción y reconstrucción de significados. El significado que los individuos dan a un texto depende de su cultura, experiencias personales e historias, interpretaciones personales de los temas y el tono del texto, y el contexto social particular en que ocurre la lectura. Sin conocimiento previo relevante, los lectores pueden fallar al construir el significado real.
4. El Enfoque de Literalidad Sociocultural. (The Sociocultural Literacy Approach)

Es la capacidad de construir un significado cultural apropiado en la lectura. En teoría, una persona puede ser funcionalmente alfabeta, pero culturalmente analfabeta (por ejemplo, la lectura sin significado). En la lectura y la escritura, traemos no sólo la experiencia anterior, sino también nuestros valores y creencias que nos permite crear significado a partir de lo que leemos e insertar la comprensión en lo que escribimos.

5. El Enfoque de Literalidad Crítica. (The Critical literacy Approach)

Este enfoque implica que los estudiantes sean alentados a ofrecer su propia interpretación del texto. Desde el principio, los niños deben ser incitados a interpretar y a evaluar lo que leen: ¿Quién es el autor? ¿Cuál es su punto de vista y prejuicios? ¿Qué tipo de interpretación moral se hace? ¿Qué otras interpretaciones y puntos de vista son posibles? De esta manera, los alumnos serán estimulados no sólo para encontrar la respuesta correcta a estas preguntas, sino también para mirar críticamente a los múltiples puntos de vista.

El concepto de literacidad crítica implica que los estudiantes deben aprender a buscar diferentes autoridades a menudo con diferentes puntos de vista, a hacer preguntas y estar dispuesto a dudar, a depender de su propio juicio, a pensar divergente y creativamente. De esta manera, para trabajar cooperativa y sociablemente, para no aceptar el conocimiento y cuestionar su origen y motivación, para analizar los supuestos y prejuicios, para considerar múltiples interpretaciones, para tolerar la incertidumbre, para participar activamente en el aprendizaje, y si es necesario, ser crítico de los problemas sociales, económicos y políticos en su propia vida y la de su comunidad.

Baker (ídem, pp.351-352) también señala que hay dos puntos de vista sobre el desarrollo de la lectoescritura bilingüe, y un factor intermedio. Ellos son:

A) Un Punto de vista de Transferencia. La investigación sugiere que las habilidades académicas y lingüísticas en una lengua minoritaria se transfieren con relativa facilidad a la segunda lengua. En pocas palabras, un niño quien aprende a leer en español en el hogar o en la escuela, no tiene que empezar desde el principio al aprender a leer en inglés.

Cuando la bilingüedad se fomenta en los niños, las habilidades y las estrategias de la primera lengua aparecen para transferirse al segundo idioma. Mientras que en el vocabulario, en la gramática y en la ortografía puede ser diferente, las habilidades generalizables en la decodificación y las estrategias de lectura pueden transferirse fácilmente desde la alfabetización de la primera lengua a la alfabetización de la segunda lengua.

B) Un Punto de vista de la Separación. La lectura en el segundo idioma (por ejemplo, inglés para estudiantes de minorías lingüísticas en EE.UU.) depende del nivel de competencia en la segunda lengua y no en la primera habilidad de lectura del lenguaje.

C) Un factor intermedio, es el contexto en que tal lenguaje y la alfabetización pueden ocurrir. Algunos niños bilingües al mismo tiempo aprenden a leer y escribir en ambos idiomas. Otros niños aprenden a leer en su lengua materna antes de aprender a leer en su segundo lenguaje. En la educación de inmersión esta orden se invierte. Ambos enfoques tienden a resultar en bilateralidad exitosa. Los contextos se vuelven importantes en la decisión. (Baker, p.354)

Además de las razones referidas anteriormente en las investigaciones sobre literacidad en lengua extranjera, conviene revisar también la teoría de Jim Cummins (2002) quien indica que:

[...] la interdependencia translingüística del dominio del lenguaje académico refleja tanto los atributos cognitivos del individuo (definidos en sentido amplio) como, en el caso de las lenguas relacionadas, las semejanzas lingüísticas entre L1 y L2. Los atributos cognitivos del individuo se refieren esencialmente a lo que éste ha aprendido hasta este momento, tanto respecto al saber conceptual (saber que) como a las destrezas (saber cómo). En consecuencia, los conocimientos lingüísticos y los conocimientos y destrezas relacionados con la lectoescritura que haya aprendido una persona en su L1 se volcarán sobre el aprendizaje de los conocimientos y destrezas académicas de L2. (p.217)

Al respecto, vale la pena comentar que tales destrezas relacionadas con la lectoescritura, como lo denomina Cummins, son imprescindibles en la comprensión de un texto escrito en LE, pues ellas suponen una ventaja a la hora de interpretar dicho texto.

Más adelante, Cummins (p.218) precisa que “el conocimiento del contexto o conocimiento del mundo, que permite a los aprendices extraer el significado del texto, tanto en L1 como en L2 [...] forman el aparato cognitivo subyacente que se utiliza para interpretar el significado textual, en vez de ‘transferirse’ directamente entre lenguas”. Asimismo, la translingüística puede utilizarse en ambas direcciones, de L1 a L2 y de L2 a L1.

Para aclarar el anterior planteamiento, se debe tener en cuenta que el conocimiento es universal y no depende de una lengua u otra. Por tal razón, se hace importante tener en cuenta los

conocimientos previos que tiene el estudiante en su etapa de formación para así activarlos y hacer que el aprendizaje de la lengua extranjera sea más efectivo.

Llegado a este punto, se hace necesario recalcar las consideraciones planteadas sobre *la lectura en lengua materna y en una lengua extranjera (LE)*:

Según Regueiro Rodríguez (en Ruiz de Zarobe, 2011) indagando sobre qué es leer, plantea que “en la lectura intervienen las competencias lingüística, comunicativa, pragmática, sociolingüística y las generales del lector”. Además que en la acción de leer se procesan dos clases de información: la visual que aporta el texto y la no-visual que aporta el lector a través del conocimiento del léxico, de la estructura gramatical del idioma y del ‘mundo’ al que se hace referencia en el texto. (2011, p.42)

Al respecto, la antropóloga francesa Michèle Petit (1999), señala que existen dos vertientes de lectura: del poder absoluto que se le atribuye al texto escrito y de la libertad del lector. En la primera, el lenguaje escrito permite entre muchas cosas dominar, inculcar temor, edificar, identificarse con los significados, construirse, hacernos más aptos para enunciar nuestras propias palabras, encontrar posibilidades, incrementar prestigio, incitar el espíritu crítico. Sobre esto ella advierte:

Y si la lectura incita al espíritu crítico, que es la clave de una ciudadanía activa, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también porque abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible. [...] no debe establecerse una oposición entre la llamada lectura instructiva y la que induce a la ensoñación. Tanto la una como la otra, la una junta con la otra, pueden suscitar el pensamiento, el cual pide esparcimiento, rodeos, pasos fuera del camino”. (1999, p.27)

En la segunda vertiente, hay un diálogo entre el lector y el texto, donde el lector es activo pues reescribe el texto, y el texto de alguna manera lo “trabaja”, según esta autora. Él lo hace encontrando sentido a lo que lee con lo que siente, piensa o anhela, de esta manera descifrando su propia experiencia y construyéndose con la alteración que produce el encuentro con el texto. “[...] siempre es por medio de la intersubjetividad como se constituyen los seres humanos. [...] el lector no es una página en blanco donde se imprime el texto: introduce su fantasía entre líneas, la entrelaza con la del autor. Las palabras del autor hacen surgir sus propias palabras, su propio texto”. (Ibid, p.31)

La investigación realizada mediante entrevistas a jóvenes a quienes un libro, les había transformado la vida de una manera u otra y pertenecientes a barrios marginados de los suburbios de 6 ciudades de Francia, caracterizados por estar poblados de inmigrantes analfabetos y desempleados y a la vez, estigmatizados por la violencia, las drogas, la miseria, le permitió a la autora identificar aspectos importantes de lo que está en juego con la experiencia de la lectura:

El primer aspecto, para *tener acceso al saber* (de índole utilitaria para modificar el destino escolar, profesional y social, y de índole humana para alcanzar la dignidad y la libertad); el segundo, para *apropiarse de la lengua* (adquirir un mayor conocimiento de ella para una apertura mental y enriquecedora que desencadene en la toma de la palabra activa y crítica); el tercero, para *construirse uno mismo* (para abrir el campo de lo imaginario ‘lugar de expansión del repertorio de las identidades posibles’, para construirse una identidad abierta en evolución y no excluyente); el cuarto, para *ensanchar los horizontes de referencia* (la lectura es una apertura hacia círculos de pertenencia más amplios. La lectura abre paso hacia otro tiempo, en el que la capacidad de ensoñación tiene libre curso, y permite imaginar, pensar otras formas de lo posible, romper el aislamiento; y finalmente, *para desarrollar nuevas formas de sociabilidad* (mediante la formación de vínculos, la identificación con el otro, la preocupación por los temas sociales, ver a la gente de manera diferente con tolerancia. Y a través de nuevos espacios de sociabilización en donde se comparten además de libros, ideas, sensibilidades).

Con relación al tercer aspecto, Petit (1999, p.74) indica que “[...] la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios”

Además, Petit señala que:

Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras que en el caso contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable. Cuando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción de actos violentos. (1999, p.73)

Asimismo ella destaca la importancia de la lectura en la formación de los lectores como actores sociales:

La lectura contribuye así a crear un poco de ‘juego’ en el tablero social; a que esos jóvenes se hagan un poco más actores de sus vidas, sujetos de sus destinos, y no solamente objetos del discurso de los demás. Los ayuda a salir de los puestos prescritos, a diferenciarse de las imágenes estigmatizantes que los excluyen, pero también de lo que sus allegados esperan de ellos, o incluso de lo que cada uno de ellos creía, hasta entonces, que era lo más adecuado para definirse. (Ibid, p.104)

Lo anteriormente expuesto plantea la importancia de la lectura en todas las etapas de la vida del hombre. Pues, con relación en el texto, no sólo se aprende un nuevo léxico, gramática, etc, sino que a través de la interrelación con él y de la intersubjetividad, el ser humano se construye a sí mismo. Así, de esta manera se puede vislumbrar la relevancia de esta investigación, al hacer uso de textos narrativos en clase de inglés con contenido significativo para las vidas de los estudiantes en contextos vulnerables, para que de esta manera como aporte trascendental, puedan encontrar en ellos unas bases sólidas para cambiar su presente hacia unos objetivos definidos.

Siguiendo con nuestro recorrido teórico presentamos a continuación los postulados de Cardona Tobón (1999), para referirse al papel de la lectura en una lengua extranjera. Ella afirma que la lectura es la habilidad de lengua más relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, debido a que a través de ella se ayuda a desarrollar las otras tres habilidades y ampliar el conocimiento del mundo. Con relación en esto, ella puntualiza:

La lectura en una lengua extranjera es una herramienta que ayuda al estudiante a indagar la realidad; es una forma muy efectiva de acercarse al conocimiento y a la información; a través de ella puede acceder a todo tipo de información que se relaciona con su campo de estudio, o de trabajo; se puede actualizar y acceder a las redes de información como internet. También le brinda la posibilidad de conocer y disfrutar el mundo; de sentir placer estético. Más que una habilidad, es un medio de comunicación entre los hombres. (p.43)

Dentro del contexto de la enseñanza de lectura en una lengua extranjera, se señalan los postulados presentados sobre *el proceso de lectura*. En cuanto a la Comprensión lectora, Regueiro Rodríguez (2011) se refiere a los diversos modelos teóricos implicados en el proceso de lectura:

El *modelo ascendente (bottom-up o abajo-arriba)* Gough (1972), de base conductista, concibe el proceso lector como decodificación secuencial, organizado jerárquicamente, en el que el lector aplica sus habilidades decodificadoras a partir de la discriminación visual, de la percepción e identificación de los grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, y en una trayectoria unidireccional ascendente, continúa el reconocimiento primero de sílabas, luego palabras y así sucesivamente hasta poder extraer el

significado textual completo. ‘El texto se convierte así en única fuente de conocimiento, en absoluta suministradora de información’, y ‘la comprensión lectora se entiende como un proceso guiado exclusivamente por el contenido explícito y los aspectos formales presentes en el texto’ (Acquaroni 2004:944).

El *modelo descendente* (*top-down*, o de *arriba-abajo*) (Goodman 1968, Smith 1973) explica que el proceso de comprensión lectora sigue una trayectoria lineal descendente basada en la interpretación del lector, el verdadero protagonista que ‘activa todo su *arsenal cognitivo* de conocimientos previos y de expectativas propias, que, a modo de lente telescópica, va barriendo el texto en busca de pistas mínimas que orienten el proceso de comprensión’ (Acquaroni 2004: 945), va haciendo predicciones, confirmándolas y corrigiéndolas a medida que lee. (2011, p.44)

A estos dos procesos, se le agrega otro dado la unidireccionalidad de los dos anteriores, *el modelo interactivo*, que de manera continua y dinámica integra los dos procesos previos de manera simultánea entre el texto al lector y a la inversa, del lector al texto. Estos procesos “han de converger para producir una información coherente de la información leída”. (p.46)

Regueiro Rodríguez (ibid.) señala que “algunas investigaciones han demostrado experimentalmente que no basta con que el lector tenga un amplio conocimiento del mundo si dicho conocimiento no se activa antes de la lectura...” Remarca que estos estudios coinciden en afirmar sobre la relevancia de que el lector construya un significado, éste se debe facilitar a través de la comprensión de información que favorezca “la construcción de inferencias, de las hipótesis del lector, y que activen adecuadamente su conocimiento previo” (p.49).

Con relación a las dificultades específicas de la comprensión lectora de nativos y no nativos, la autora señala que “la comprensión lectora supone para el alumno no nativo dificultades específicas de muy diversa naturaleza –referidas a su dominio del léxico y de la gramática, interferencias y escritura de la L1, relaciones semánticas, etc-, que le impiden superar los niveles inferiores de comprensión, en detrimento de los procesos superiores”. Ella también hace referencia a que a los anteriores factores hay que adicionar el de tipo textual y las modalidades discursivas. (p50)

Según la información anterior, ella presenta un esquema basado en Acquaroni (2004:952), en el cual se resumen las diferencias significativas en la comprensión del lector nativo (LN) y del no nativo (LNN):

Lectores nativos (LN)	Lectores no nativos (LNN)
Alto nivel de automatización en la descodificación e integración simultánea del significado.	Menos nivel de automatización de la descodificación, que impide la integración simultánea del significado.
Centran su atención en el significado del texto.	Atención centrada en la descodificación de estructura y significado (sobrecarga de la MCP)
Predominio del proceso interactivo con preferencia por el descendente (top-down)	Dependen más del proceso ascendente (bottom-up)
Disponen de un amplio repertorio de estrategias lectoras.	Necesitan transferir estrategias lectoras adquiridas en L1.
Adecúan las estrategias lectoras a las exigencias de la tarea.	Mayor dificultad para adecuar las estrategias lectoras.
Facilidad para inferir e interpretar la información implícita en el texto	Dificultad para inferir e interpretar la información implícita en el texto.
Familiaridad con el contexto sociocultural en que se inserta su L1	Interpretación idiosincrática del texto errónea, por adaptar determinados aspectos a su propia cultura.

Tabla N°4. Las diferencias significativas en la comprensión del lector nativo (LN) y del no nativo (LNN). (Regueiro Rodríguez, 2011, p.50)

Eleanore Wall Thonis (1970, p.160), en su libro *Teaching Reading to Non-English Speakers*, indicando sobre el desarrollo del vocabulario de lectura en LE, sostiene que un estudiante de otra lengua comienza a desarrollar su vocabulario de lectura en inglés cuando es capaz de reconocer y asociar las formas escritas de las palabras con el lenguaje oral que él posee. El aprendiz puede construir este vocabulario en un sin número de formas. A él se le pueden presentar las formas escritas, decir lo que ellas dicen. Entonces, él las mira atentamente, recuerda su aspecto general y su configuración, hace una buena asociación con las formas orales, y tiene una imagen visual y auditiva de la palabra o palabras, de esta manera podrá basarse cuando él encuentre de nuevo la misma palabra en un texto dentro de un contexto.

Esta autora agrega al respecto, que aparte de esto es importante las habilidades de comprensión de lo que lee el lector. Ella subraya que:

Aunque las habilidades de comprensión de lectura se suelen tratar como entidades separadas, la comprensión o el entendimiento en todas las actividades de la lectura es una parte importante de cada aprendizaje de las habilidades. Hay, sin embargo, otras habilidades de comprensión que hay que agregar a las habilidades para reconocer y entender el significado de las palabras o grupos de palabras, si el lector capta plenamente el significado de lo que ha leído. El lector debe ser capaz de leer un párrafo consistente de muchas oraciones y seleccionar la idea principal de allí. Después de que el lector es capaz de comprender cuál es la idea principal, necesita además identificar los detalles que apoyan la idea principal. También debe reconocer los detalles de las personas, de los lugares, de los acontecimientos, y del tiempo de lo que se lee. Se enriquece la lectura, tomando conciencia de la opinión general, estado de ánimo o el tono emocional de

las historias. El lector tiene que aprender a apreciar los motivos y los rasgos característicos de la gente, para ver las relaciones entre las circunstancias y las acciones, y así obtener una mayor comprensión de las personas y los acontecimientos. Por último, debe pensar sobre lo que lee para interpretar significados, así como para obtener la información verdadera dada en el texto. (Wall Thonis, 1970, p.77)

Con relación a la comprensión del significado que hace el lector, Françoise Grellet (1981), puntualiza que no sólo se debe comprender la forma de organización del texto, sino entender su contenido. Para ello, Grellet opina que el profesor debe implicar activamente a los estudiantes en el proceso de comprensión de la lectura. Para llevar a cabo esto, el docente debe ayudarse con la presentación de buenas actividades y debe recurrir a la formulación de varios tipos de preguntas, de este modo verificando la comprensión del texto por parte de sus alumnos. Desde este punto de vista ella sostiene que:

“Ésto puede ser ventajoso al utilizarse cuando se implica activamente a los estudiantes, *i. e.* si tienen que pensar y razonar con el fin de dar una respuesta o tomar una decisión. De otra parte, es importante idear ejercicios en los cuales no hay una respuesta simple y obvia, ya que obligará a los estudiantes a examinar cuidadosamente el texto y las diferentes posibilidades con el fin de integrar una opinión”. (p.21)

En síntesis, la lectura en lengua materna o extranjera es un proceso activo, más allá de decodificar un texto por parte del estudiante-lector, consiste en una comprensión de lo que se interpreta de él, para luego reconstruirlo y darle así un significado propio y reflexivo. Esto con la finalidad de sacar a luz sus fortalezas, debilidades, pensamientos, creatividad, imaginación, motivaciones, sueños, realidades, expectativas, para que de esta manera ayude al estudiante a tomar conciencia de su verdadero camino en la vida. Algo muy importante que se quiso lograr a través de esta investigación con los estudiantes de séptimo grado en este colegio, pues sus condiciones vulnerables ameritaban un proceso de toma de conciencia de su proyecto de vida, de sus relaciones con los demás, sus deberes y derechos con la sociedad, y como pueden ayudar responsablemente a construir otro mundo más solidario, tolerante, menos egoísta, etc.

2.2.3 Estrategias para desarrollar la comprensión de un texto escrito en LE.

Siguiendo con el tema de lectura, es preciso señalar las consideraciones planteadas sobre la metodología para abordar un texto escrito en LE. Desde este punto de vista, la pedagoga e investigadora Gloria Cardona Tobón (1999), en su libro *Pedagogía de la lectura en una lengua extranjera*, afirma que es relevante en el proceso de enseñanza de la lectura en una lengua extranjera, activar los conocimientos previos que el estudiante como lector ya tiene. Cardona (1999, p.26) cita a Omaggio (1993) quien a partir de un estudio sobre el efecto del uso de ayudas visuales (láminas y dibujos) en el proceso de comprensión de una lengua extranjera, lo llevaron a concluir que “las ayudas visuales, especialmente las que se utilizan antes de iniciar la lectura de un texto, sirven para activar conocimientos previos y facilitar la comprensión de lectura”.

Más adelante esta autora dice que para ayudar a los estudiantes a interactuar con el texto y darles una orientación en cuanto al contenido, la lectura se divide en tres momentos. Estos son: El antes o fase preparatoria (Pre-Reading), el durante o fase de lectura (While Reading), y el después o fase complementaria (Post-Reading). (p.77) De esta manera, la pedagoga manifiesta sus razones para ello:

Esta metodología facilita una mayor motivación de los estudiantes, puesto que al utilizar su experiencia y conocimientos previos y al ayudarlos a pensar o verbalizar lo que ellos ya conocen sobre el tópico de lectura, se les da un propósito a la lectura. Las discusiones antes de iniciar la lectura de un texto permiten también enseñar vocabulario básico para la comprensión del texto y ayudan a solucionar posibles problemas de lengua; además la lectura no se da como una actividad aislada, sino que inevitablemente se tiene que integrar con las otras habilidades de la lengua como son escucha, habla y escritura. (p.77)

Como vemos, para la autora es importante para la lectura en LE una metodología participativa entre estudiantes y docente, que además active los conocimientos previos de los estudiantes y que integre las otras habilidades de lengua para que haya un desarrollo paralelo.

Cardona (ibid, p.77-102), nos presenta unas etapas para abordar la lectura de un texto en lengua extranjera, de la siguiente manera:

1. Etapa de preparación (Pre-Reading)

La teoría de esquemas ha demostrado que mientras mayor sea el conocimiento previo del lector sobre el tema, mayor será su comprensión. Para facilitar esta comprensión, se requiere activar los conocimientos que él posee y construir conocimiento desde ellos. La mejor forma de hacerlo es proporcionando a los

estudiantes material de lectura dentro del rango de sus intereses y con los que estén en cierta forma familiarizados.

Entre las actividades que se pueden utilizar para “preparar y activar los conocimientos previos de los estudiantes” están:

- Organizar una actividad antes de la lectura para despertar su interés en el tema y motivarlos a leer.
- Escribir un título en el tablero y pedir a los estudiantes que hagan predicciones sobre la información que ellos creen les dará el texto.
- Usar ayudas visuales, láminas, dibujos, mapas, las mismas ilustraciones del texto que van a leer. Hacer preguntas sobre las láminas para introducir nuevo vocabulario que les será útil al leer el texto, para interesarlos y crearles expectativas, o para que anticipen el contenido.
- Darles un problema. Puede basarse en una ilustración o lámina y hacer preguntas.

La autora aduce que para leer eficientemente en una lengua extranjera, se requiere la unión de tres elementos: conocimiento de la lengua, conocimientos previos sobre el tema que se va a leer y la activación de este conocimiento para facilitar el proceso lector. [...] Las mejores introducciones son aquellas que animan al estudiante a participar activamente, lo motivan a leer el texto y lo dirigen al tipo de lectura que debe hacer y al tipo de información que va a encontrar. (1999, p.84)

2. Etapa de lectura (While Reading)

El objetivo principal en esta etapa es el de animar a los estudiantes a ser lectores flexibles, activos y reflexivos. El énfasis debe estar más en los procesos que en el producto. Las actividades que se realizan en este momento de la lectura tienen que ver con el texto mismo. Ayudan a entender la estructura y organización del texto y a aclarar su contenido. Se utilizan diferentes actividades para trabajar el texto durante esta fase de lectura, tales como:

- * Preguntas de comprensión (yes/no questions, alternative questions, preguntas de selección múltiple, preguntas de falso y verdadero. Preguntas de comprensión literal, preguntas de reorganización o reinterpretación, preguntas de inferencia, preguntas de evaluación y preguntas de respuesta personal);
- * Information transfer activities. Actividades que requieren transferencia de información de un texto a otra forma, ya sea tabla, mapa, diagrama, dibujo o gráfico. Ejemplos: Read and match, read and draw, read and label, read and complete, jigsaw reading.

3. Etapa complementaria (Post-Reading)

En este momento de la lectura se desarrollan actividades que ayudan a consolidar y reflexionar sobre lo leído y a relacionar la lectura con los intereses, puntos de vista y experiencias de los estudiantes.

Tales actividades se integran en las habilidades de la lengua, como por ejemplo: en la escritura, redactar una carta u otro tipo de texto; elaborar proyectos complementarios como una exhibición o exposición; desarrollar actividades comunicativas como dramatizaciones, entrevistas, debates, etc.

De la misma manera, Nuttal (1982), en *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, anteriormente había desarrollado tres momentos de lectura (antes, durante y después) en los cuales se abordaba una serie de indicaciones u orientaciones prácticas a tener en estas etapas y a realizar por parte del profesor de LE:

I. ORIENTACIÓN ANTES DE LA LECTURA (p.152)

Antes de que los estudiantes comiencen a leer el texto, podemos hacer mucho para que su tarea sea más explícita y su forma de abordarlo más efectiva.

1. Proporcionar una razón para leer.

El profesor necesita estructurar una razón para la lectura a fin de que se pueda decidir cuán minucioso o no debe ser la comprensión del estudiante lector.

2. Presentación del texto.

Hacer una introducción como actividad para presentar el texto es útil, pues se quiere lograr que los estudiantes sigan la lectura en la dirección correcta, que tengan un estado de ánimo adecuado hacia el texto en particular y, si es posible, que ellos se sientan interesados en leerlo. Esta orientación en la presentación se puede hacer a través de la incorporación de preguntas de orientación -“*signpost questions*”-, o haciendo uso del nuevo lenguaje que se necesitará para el texto, que a menudo se pueden introducir de forma natural en este punto.

Una buena presentación del texto tendrá las siguientes cualidades: Por lo general es corta; no dice nada al estudiante que él puede descubrir por sí mismo en la lectura del texto, de esta manera esto hace que el estudiante desee leerlo; ayuda al alumno a relacionarlo con su propia experiencia, con sus intereses, con sus objetivos; y envuelve a los estudiantes activamente, por ejemplo por medio de interrogaciones

3. Dividir el texto

Dividir un texto es necesario cuando el texto es extenso más no complejo, o cuando hay diferencias en la habilidad o rapidez al leer por parte de los estudiantes. Por tales motivos, se puede trabajar el texto en varias secciones cortas en vez de trabajarlo como un todo. Esto tiene por

ventajas: mejorar la disciplina en clase, es más fácil de trabajar, mantiene el interés de los estudiantes hacia el texto, además que conduce a un aprendizaje más efectivo. Pero, por otra parte, algunos textos no pueden ser manejados por secciones, por lo tanto se requiere trabajarlos como un todo.

4. Enfrentarse con un Nuevo Vocabulario.

El vocabulario es uno de los aspectos más inquietantes que enfrenta un profesor de LE. Algunas veces es necesario enseñar algunas palabras antes que los estudiantes empiecen a leer, mientras que otras veces se requiere que el estudiante las infiera sacando el significado del mismo texto. Sin embargo, cuando se presenta el texto, el profesor tendrá la oportunidad de presentar el vocabulario clave en este contexto introductorio; de esta manera, es más efectivo que presentarlo de manera aislada.

5. Formular preguntas de orientación. Su objetivo es orientar a los estudiantes en el proceso de lectura, dirigiendo su atención a los puntos importantes de los textos, previniendo que ellos se vayan a través de una pista falsa. Este tipo de preguntas son de utilidad cuando la actividad de lectura es basada principalmente en la lectura individual.

II. ORIENTACIÓN DE PRE-LECTURA. (p.159)

El tipo de orientación que se puede proporcionar mientras el proceso de lectura está sucediendo realmente, será determinada en gran medida por el tipo de organización de la clase que el profesor prefiera. Se debe variar la forma de organizar la clase, asimismo variar la forma que facilita su orientación.

Existen tres tipos de organización de la clase: (p.160)

1. Orientación del texto: el enfoque individualizado

Dentro de este enfoque, se espera que el estudiante sea capaz de leer por sí mismo y a su propio ritmo. El texto seleccionado debe ser por sí solo explícito y preciso, y tener las suficientes consignas o indicaciones para que sean resueltas y seguidas paso a paso por el estudiante, además de que el mismo alumno pueda verificar su progreso. El material con las instrucciones puede ser una hoja impresa aparte del texto, y el estudiante debe ser entrenado para seguir por sí sólo la secuencia de ellas.

2. Orientación de la maestra: *Whole class*- Control ejercido por la maestra (p.161)

Aquí, la clase es controlada por el profesor, quien establece las tareas, verifica el aprendizaje, y se asegura que cada estudiante participe activamente en el proceso de comprender el significado del texto. De esta manera, en la interacción cara a cara con sus estudiantes el docente está más consciente para detectar las fortalezas y debilidades de ellos en cuanto a la lectura, y también hay una retroalimentación más inmediata.

3. Orientación de sus compañeros: el enfoque de grupo (p.162)

Al dividir la clase en grupos es posible que los estudiantes se ayuden mutuamente, y es muchas veces exitoso, pues la interacción que ahí tiene lugar, logra mucho más que los individuos quienes trabajan por su cuenta. Trabajando juntos se puede producir la motivación y la solidaridad, se fomenta el reto al proponer las tareas del texto, se promueve la discusión sobre el texto. También algunos estudiantes pueden participar más al sentirse confiados con los integrantes de su grupo. Es importante que el grupo a formar no tenga tantos integrantes. De igual modo, los grupos tienen

que trabajar independientemente, por eso la labor del profesor será de sólo consulta, además que las tareas asignadas (como por ejemplo el contenido de un *worksheet* o taller) sean explícitas y que no haya lugar a dudas para su comprensión y el trabajo autónomo del estudiante.

Nuttal aclara que estos tres enfoques no tienen que ser mutuamente excluyentes, sino que pueden combinarse fácilmente durante la secuencia de una lección de lectura, lo que podría por ejemplo empezar con la lectura individual (p.160)

III. ORIENTACIÓN DURANTE LA LECTURA (p.164)

Cuando el trabajo es más detallado, la comprensión global debe ser atendida, y el texto en su conjunto evaluado y respondido. Incluso si se opta por hacer un trabajo global antes de estudiar el texto en detalle, siempre hay mucho más que hacer después. Ahora es el momento de considerar las hipótesis que los alumnos hicieron sobre el texto en las primeras etapas de lectura. Sus opiniones sobre los objetivos del escritor, sobre el mensaje principal del texto, etc, pueden ser establecidas y refinadas, o si es necesario rechazadas y sustituidas. Ahora es el momento de poner las preguntas de evaluación y la respuesta personal, para ayudar a los estudiantes a relacionar el texto con el mundo en el cual cada uno se sitúa.

Cada tipo de texto, y cada texto individual, requiere un tratamiento diferente. El trabajo a realizar en esta etapa puede incluir algo de los siguientes aspectos:

- a) Obtener una respuesta personal por parte del lector (de acuerdo / desacuerdo; le gusta / le disgusta, etc)
- b) Vincular el contenido con la propia experiencia del lector / conocimiento
- c) Considerar la significancia del texto en el libro de la que fue tomada
- d) Establecer la conexión entre el contenido y otros trabajos en el mismo campo
- e) Proponer aplicaciones prácticas de las teorías o principios
- f) Elaborar las implicaciones para la investigación / política / teoría, etc, de las ideas / hechos en los textos
- g) Sacar comparaciones / contrastes entre los hechos, etc en el texto y otros
- h) Reconocer las relaciones de causa y efecto
- i) Determinar la secuencia cronológica (por ejemplo, cuando una narración cambia de un momento a otro, o utiliza flashbacks)
- j) Seguir el desarrollo del pensamiento / argumentos
- k) Distinguir hechos de opiniones
- l) Sopesar la evidencia
- m) Reconocer el sesgo
- n) Discusión / evaluación de personajes, incidentes, ideas, argumentos
- o) Especular acerca de lo que sucedió antes / sucedería después, o acerca de los motivos, razones, sentimientos, etc donde estos están implícitos.

La lista no pretende ser exhaustiva, según la autora, sino simplemente sirve para sugerir el tipo de trabajo a realizar en esta etapa. (Ibid, p.164)

Debido a la relevancia de las etapas de lectura en una L. E. y a los diferentes momentos de aprendizaje de lectura en que se encuentran los estudiantes de Lenguas Extranjeras, Cardona Tobón (1999) presenta un cuadro donde sintetiza las *estrategias de lectura* planteadas por varios autores, las cuales estimulan los procesos cognitivos de los estudiantes de idiomas con el fin de que puedan leer efectivamente. Algunas de ellas se pueden integrar en el proceso de comprensión escrita del texto.

Estrategia	Objetivo
Decodificación automática	Ser capaz de reconocer palabras y oraciones de forma inmediata
Revisión preliminar (previewing)	“Echar una ojeada” general al material de lectura para tomar decisiones sobre él.
Predicción o anticipación	Hacer conjeturas o anticipar información por medios visuales, preguntas o dando una mirada rápida al texto.
Especificación del propósito	Saber por qué se va a leer el texto.
Lectura selectiva espontánea (skimming)	Leer en forma más o menos rápida para obtener la idea general del texto y ver cómo está organizado.
Lectura selectiva indagatoria (scanning)	Explorar rápidamente el texto para localizar información específica.
Predicción	Elaborar hipótesis o establecer conjeturas sobre el contenido del texto para confirmar, profundizar o rechazar.
Reconocimiento de la estructura y organización del texto	Conocer el tipo de texto con el fin de predecir la forma y el contenido que va a tener. Reconocer la estructura lógica y la organización del texto.
Identificación de la idea general de una oración, párrafo o pasaje	Darse cuenta de lo que el autor está expresando acerca del tema.
Organización y resumen de ideas	Ver las inter-relaciones entre las ideas de un texto dado y relacionarlas en orden, por lo general de principio a fin.
Identificación y relación de las ideas principales y secundarias	Categorizar las ideas con base en su relación: distinguir entre lo general y lo específico.
Reconocimiento de referentes	Reconocer y utilizar pronombre, adverbios y otros equivalentes léxicos como claves de cohesión.
Reconocimiento de conectores	Reconocer y utilizar palabras que indiquen patrones de relaciones. Ser capaz de ver la conexión entre ideas mediante el uso de palabras como <i>first, then, later</i> .
Inferir el significado de palabras por medio del contexto	Reconocer palabras transparentes, claves contextuales y formación de palabras para adivinar el significado de palabras conocidas.
Resumir	Hacer resúmenes reteniendo y reelaborando la idea principal.
Inferir y usar evidencia	Leer entre líneas utilizando evidencia del texto para descubrir información que se da textualmente en el texto.
Visualizar o transferir información	Elaborar dibujos, láminas, diagramas o tablas, utilizando información del texto.
Leer críticamente	Evaluar la exactitud de la información con respecto a lo que el lector ya sabe. Distinguir hechos de opiniones.
Ajustar la velocidad de la lectura de acuerdo a los materiales y al propósito al leer	Ser capaz de escoger la velocidad y las estrategias que se necesitan para el nivel de comprensión deseado por el lector.

Tabla 5. Estrategias de lectura que estimulan la lectura en L.E. (Cardona, 1999, p.112)

Dentro de este contexto, así mismo se hace necesario exponer *las actividades* propuestas por Grellet (1981, p.22) para trabajar el texto, las cuales ha dividido en dos categorías:

1. Ninguna respuesta lingüística hacia el texto

Hay toda una serie de actividades de comprensión que no requieren una respuesta verbal compleja por parte de los alumnos. En estos ejercicios, algo se añade al texto (un documento, un diagrama, un dibujo), y a los alumnos se les pide relacionar el texto a ese documento. Esto puede significar:

- Una comparación (por ejemplo, comparando los textos e imágenes, hacer coincidir pasajes del texto con diagramas)
- Una transposición de la información (transcodificación de la información en la forma de un diagrama, completar o etiquetar un documento)
- Utilizando la información de un pasaje del texto para encontrar una solución, tomar una decisión o resolver un problema.

2. Respuesta lingüística hacia texto

Los ejercicios sugeridos entran en las siguientes categorías:

2.1 Reorganizar la información.

En estos ejercicios, los estudiantes deben presentar la información de una manera diferente, para reorganizarlo según un patrón diferente (por ejemplo, de un cuadro, la elaboración de una lista cronológica de los eventos mencionados en el pasaje). Estos ejercicios enfatizan el hecho de que hay muchas maneras diferentes de presentar la misma información.

2.2 Comparar varios textos

[...] Es a través de la comparación entre diferentes textos que se llama la atención de los estudiantes a lo que es específico del pasaje que estamos estudiando. Los pasajes a ofrecer para la comparación, pueden diferir:

- En su contenido (por ejemplo, uno puede estudiar el desarrollo de un elemento de noticias en un período de tiempo)
- En su punto de vista (por ejemplo, varios artículos sobre el mismo tema tomado de diferentes periódicos)

2.3 Completar un documento

Los estudiantes deben utilizar el contenido del texto para responder a una carta, llenar una ficha de evaluación, llenar un formulario de solicitud, dejar una nota, etc

2.4 Técnicas de estudio

Las técnicas de estudio, de hecho, cubren diversas tareas como el uso de un diccionario, una tabla de contenido, o el subrayado y encerrar, resumir, etc.

En conclusión, dentro de las metodologías para abordar un texto escrito en una lengua extranjera es relevante primero activar los conocimientos previos de los estudiantes para construir a partir de ellos nuevo conocimiento y de esta manera facilitar la comprensión lectora en LE. Asimismo, es importante llevar este proceso a través de etapas donde se realicen actividades y se apliquen diferentes estrategias que familiarice y refuerce el aprendizaje de la lengua extranjera, tales como: anticipación, reconocimiento estructura del texto, identificación de ideas principales, inferencias, organización de párrafos, etc.

A continuación, se tomarán en cuenta las teorías conceptuales que expliquen el aprendizaje significativo, y cómo éste se encadena con el proceso de lectura en lengua extranjera para fortalecer la adquisición de ella y los componentes sociales.

2.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La teoría de Ausubel, Novak & Hanesian (1983) permite distinguir entre dos tipos o dimensiones del proceso cognoscitivo del aprendizaje (mecánico o por repetición, y significativo) y dos tipos de estrategias o formas de adquirir la información (aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento).

El aprendizaje puede ser repetitivo o significativo si lo aprendido se relaciona arbitraria o sustancialmente con estructura la cognoscitiva del estudiante. En el *aprendizaje por repetición* la tarea de aprendizaje se da de forma mecánica y no se logra establecer una relación relevante con los conocimientos previos del alumno, éste sólo internaliza la tarea de forma arbitraria y al pie de la letra (p.37). En el *aprendizaje significativo*, las ideas expresadas simbólicamente ‘se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición’. (p48)

Ausubel, Novak & Hanesian (1983, p.17) establecen dos condiciones en que ocurre un aprendizaje: el *aprendizaje por recepción*, en el cual ‘el contenido principal de la tarea de aprendizaje simplemente se le presenta al alumno; él únicamente necesita relacionarlo activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva y retenerlo para el recuerdo o reconocimiento posteriores, o como base para el aprendizaje del nuevo material relacionado’. Así mismo, ‘la interacción del conocimiento potencialmente nuevo con los aspectos pertinentes de la estructura cognoscitiva preexistente produce un resultado *interactivo* (el significado) que constituye el núcleo del proceso de asimilación’. (p.148); y el *aprendizaje por descubrimiento*, en el cual ‘el contenido principal de lo que ha de aprenderse se debe descubrir de manera independiente antes de que pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva’. (p17).

Los autores mencionan que estos dos tipos de instrucción pueden ser significativos o no, dependiendo de las condiciones en que ocurra tal aprendizaje: primero, “si el estudiante emplea una actitud de aprendizaje significativo (una disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento)” y segundo, “si la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa (si consiste en sí de un material razonable o sensible y si puede relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognoscitiva del estudiante particular)” (p.17). Así pues, “el aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva; como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra”. (p.48)

Una tarea de aprendizaje es o no potencialmente significativa (con una intención y relación con la estructura del conocimiento del alumno), cuando depende de dos factores principales que intervienen en el establecimiento de este tipo de relación: tanto de la naturaleza del material que se va a aprender como de la naturaleza de la estructura cognoscitiva del alumno en particular. En relación con *la naturaleza del material*, éste debe pertenecer a la significación lógica, que represente una interpretación cultural de algún aspecto del mundo real. En cuanto al segundo factor, éste varía en función de la estructura cognoscitiva del alumno. Los autores al respecto señalan:

La adquisición de significados como fenómeno natural ocurre en seres humanos *específicos*, y no en la humanidad en general. Por consiguiente, para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término (con las ideas correspondientes relevantes que algunos seres humanos podrían aprender en circunstancias apropiadas); es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en *particular* [...] la significatividad potencial del material de aprendizaje varía no sólo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el Coeficiente Intelectual-CI, la ocupación y pertenencia a una clase social y cultura determinadas. (p.50)

Dentro de este contexto de aprendizaje significativo aplicado a la enseñanza de la literacidad en una lengua (materna, segunda o extranjera) es relevante citar a Cummins (2002). Este autor presenta un marco conceptual como base para la implementación pedagógica del desarrollo

lingüístico y cognitivo de los aprendices de una segunda lengua y que estimule la literacidad crítica. Éste se centra en tres componentes de atención al significado, al lenguaje y al uso de la lengua.

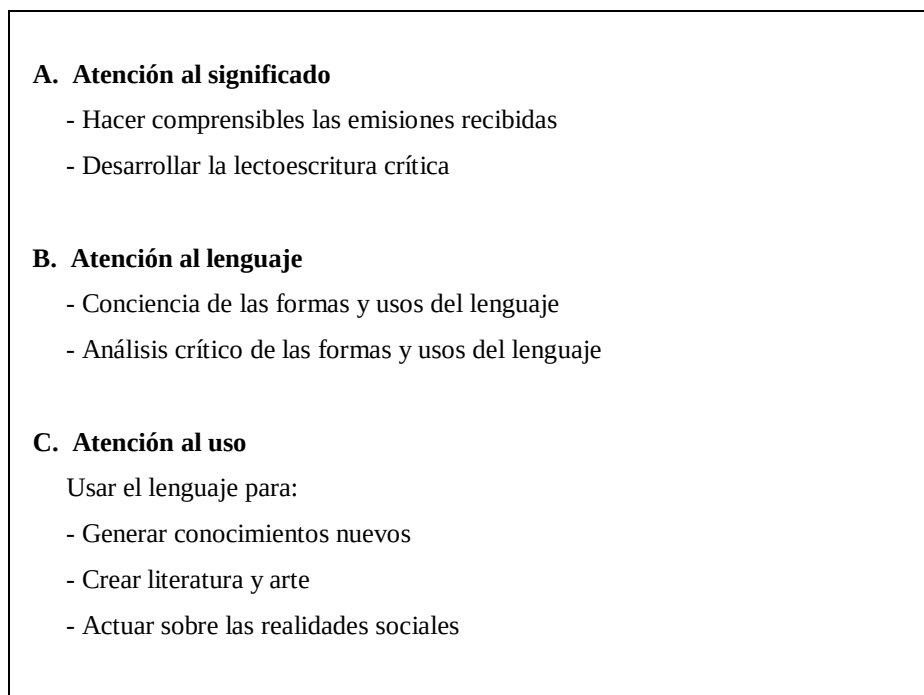


Figura 1. Esquema del aprendizaje del lenguaje académico. (Cummins, 2002, p.310)

A. Atención al significado.

Cummins precisa que “[...] para aprender contenidos académicos, la idea de la *emisión comprensible* debe ir más allá de la comprensión literal, de nivel superficial, hasta alcanzar un nivel más profundo de procesamiento cognitivo y lingüístico”. (Id, p310)

Aquí los estudiantes relacionan los contenidos textuales con su propia realidad y experiencia, y con sus conocimientos previos, analizan críticamente la información del texto, utilizan las conclusiones de sus discusiones argumentativas y el análisis de ello, produciendo una actividad o proyecto específico de escritura o no.

Propone un enfoque centrado en el significado cuyo proceso consta de cinco fases para abordar los textos en clase a partir de la lectoescritura crítica. Este esquema es basado en los aspectos del enfoque *relación experiencia-texto* (RET) (Au, 1979), y de *la lectura creativa* de

Alma Flor Ada (1988a, 1988b). Sugiere que se puede aplicar en cualquier grado de escolaridad y que las fases se pueden entrelazar, no siguiendo una secuencia estricta: (p.311)

Fase experiencial

La activación de los conocimientos previos de los alumnos para la comprensión lectora. Mediante la participación y lluvia de ideas eficaz se permite la aclaración de conceptos por parte de todos o algunos estudiantes para el entendimiento del texto.

Fase literal

La interiorización de la información contenida en el texto. Se hacen las preguntas habituales cuyas respuestas se encuentran en el mismo texto: ¿Dónde, cuándo, cómo ocurrió?, ¿quién lo hizo? ¿Por qué?

Fase personal

Después de interpretar la información esencial del texto, se pasa a desarrollar en la interacción una relación del contenido del texto con sus experiencias y sentimientos. El profesor insta a la participación con una serie de preguntas personales en correlación de lo leído.

Fase crítica

Luego de haber comparado y relacionado el contenido del texto con las experiencias personales de los estudiantes, se procede a hacer un análisis crítico y reflexivo de los problemas suscitados en el texto a través de inferencias y formulación de algunas preguntas.

Fase creativa

Después de las etapas previas de relacionar los problemas con su propia experiencia, analizar críticamente las causas y consecuencias y las posibles soluciones, finalmente se prosigue a la consecución de la acción concreta donde se muestre, se proponga un cambio o una solución al problema presentado en el texto. Esto puede ser un una carta de reclamación o petición, un boletín de difusión en el colegio o en el barrio, una obra de teatro escrita para analizar el problema, etc. “[...] Esta fase extiende la búsqueda de significado en la medida que, cuando actuamos para transformar aspectos de nuestras realidades sociales, adquirimos una comprensión más profunda de esas realidades” (Ibid, p.313).

B. Atención al lenguaje

Implica el desarrollo de la conciencia de la lengua que incluye la atención a las características formales del lenguaje objeto de estudio, con la integración de la investigación crítica de los aspectos relativos a la lengua y el poder. Para ser eficaz, “la atención prestada al lenguaje debe vincularse con la recepción abundante de emisiones en la lengua objetivo (por ej., mediante la lectura) y con oportunidades frecuentes de uso escrito y oral de esa lengua” (p.313). Igualmente, se debe presentar a los estudiantes la lectoescritura de una manera que refuerce sus identidades.

C. Atención al uso

Este no se centra exclusivamente en la adquisición de la lengua en sí, sino también en la importancia del uso de esa lengua para el desarrollo de la literacidad y de la afirmación de la propia identidad del estudiante. “El lenguaje debe utilizarse para ampliar las identidades intelectual, estética y social de los estudiantes, para que contribuya a la potenciación del alumno, entendida como la creación del poder en colaboración. Salvo que se promueva en clase el uso activo y auténtico de la lengua para estos fines, es probable que la comprensión del inglés académico (y conversacional) de los estudiantes siga siendo superficial y pasiva”. (p.315)

Al respecto, Yvonne Freeman & David Freeman (2004) realizaron una investigación sobre el uso en clase de inglés como segunda lengua de textos culturalmente relevantes para los estudiantes. Por medio de ésta, se demostró que a los estudiantes les gustaban leer los libros que los conectara con su contexto sociocultural y sus propias experiencias, y a través de su lectura extensiva, ellos desarrollaron la proficiencia académica en inglés que necesitaban, pues se comprometieron con la lectura y se motivaron a leer más. Además, los autores señalan que otra razón para utilizar los textos culturalmente relevantes en clase, es que ellos ayudan a los estudiantes a comprender quiénes son (p.8) pues relacionan la lectura de la palabra escrita con la lectura de su mundo (p.10). Los esposos Freeman aclaran que “los libros culturalmente relevantes conectan a los estudiantes no sólo con su herencia cultural sino con sus propias experiencias de vida”. (p.8)

En conclusión, para que haya un aprendizaje significativo aplicado en la enseñanza de la literacidad en una lengua extranjera, es necesario que se implique al estudiante de LE de una manera activa e interactiva con el contenido del texto y su realidad vivencial. Además, en este

proceso se comprometa la generación de no sólo competencias comunicativas, sino de todo un marco en general que lleve al estudiante a desenvolverse positivamente (en sentido prospectivo) hacia su formación integral, crítica y reflexiva como miembro responsable de nuestra sociedad.

2.4 COMPETENCIAS SOCIALES

2.4.1 Nociones generales del término “Competencia”

Es a partir de estudios internacionales e interdisciplinarios relacionados al contexto de la formación y el empleo en el campo económico donde empieza a utilizarse el término “Competencia” a nivel mundial en el ámbito educativo. La acepción se ha tratado de definir desde distintos ámbitos pero no hay una definición universal del concepto.

Al respecto, Marina & Bernabeu (2007) señalan que “la noción de ‘competencia’ procede de la educación y desde allí pasó a la empresa, que nos devuelve dotada de nueva terminología y con un carácter práctico y operativo que debemos saber aprovechar”. (p16)

Richer (2009, pp. 29-37) se refiere a lo anterior, precisando que el término de competencia es un concepto que ha migrado en el tiempo, por lo tanto presenta diferentes facetas semánticamente hablando. Surgió primero en el campo de la sociolingüística, para luego pasar al mundo del trabajo, para finalmente retornar a la esfera educativa. Indican que:

El término competencia surge en lingüística por medio de los estudios del lingüista y filósofo estadounidense Noam Chomsky quien en 1965 presenta la *competencia lingüística*. Como reacción a esto, el sociolingüista Dell Hymes acuñó el término *competencia comunicativa* en 1966 en su libro ‘*On Communicative Competence*’. Posteriormente, esta competencia comunicativa fue desarrollada teórica y didácticamente en el campo de la lingüística aplicada por Michael Canale y Merrill Swain (1980) seguido por Sophie Moirand (1982), entre otros.

Luego, la noción de competencia migra al mundo del trabajo en los años 80 como consecuencia de los estudios en sociología, psicología del trabajo y ergonomía. Esto como

resultado de los cambios en la organización del trabajo a favor de la estructuración tecnológica y de la necesidad de la cualificación de las tareas en las áreas de producción económica. Durante este proceso, a este término se le agregan las nociones de saberes (saber hacer y saber actuar, saber ser, saber conocer, saber decir) todos en un contexto específico como prácticas sociales, por lo cual una competencia sólo es perceptible a través de tareas y actividades efectuadas.

Finalmente, regresa a la esfera educativa con connotaciones y características adquiridas del campo laboral. En Europa, ésto es impulsado por la Comisión Europea que estableció de manera prospectiva a nivel macro, una política económica, educativa, social, tecnológica y medioambiental con unos objetivos comunes a alcanzar en términos de competitividad, calidad, movilidad, gestión por medio de la formación profesional. De esta manera transitando ya por el sistema educativo.

Por lo tanto, existen diferentes conceptualizaciones e interpretaciones con influencias de variados enfoques conceptuales y disciplinas. En el campo de la educación general, que es el interés de esta investigación, inicialmente se define el término competencia como una cierta “capacidad o ‘potencial’ para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. No son los conocimientos en sí los que cuentan sino el uso que se hace de ellos”. (Eurydice, 2002, p.12).

2.4.2 La Incorporación del término “Competencia” en Colombia

De manera general la conceptualización del término *Competencia* en el sistema educativo colombiano hace referencia de las concepciones derivadas del área de las ciencias del lenguaje: la Competencia lingüística de Chomsky, la Competencia comunicativa de Hymes, la Competencia interactiva de Habermas, la Competencia ideológica de Verón, las teorías del lenguaje y lingüística general de Coseriu. Del ámbito de la psicología y del campo económico. Por lo cual existen diversos y diferentes acepciones de esta noción como se revelará en este apartado más adelante.

Los autores Ramos Reyes, Restrepo & Sarmiento Lozano (2000), en su libro *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*,

indican que tres entidades estatales son las que más han contribuido a la reestructuración del sistema educativo, por lo cual luego se aplicaron las competencias. A saber, el Ministerio de Educación, por medio de las pruebas SABER, iniciadas desde 1990. El Servicio Nacional de Pruebas del ICFES, por medio de los nuevos fundamentos de los exámenes de Estado. Y la Universidad Nacional con la Secretaría de Educación, entidades que han llevado a cabo mediciones masivas de competencias en áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias en los grados 3º, 5º, 7º y 9º de educación básica desde octubre de 1998. (en línea). Estas instituciones gubernamentales aluden también a diferentes definiciones del término *competencia* dependiendo de la dimensión del saber.

A continuación, se hará la presentación de la introducción del concepto de competencia en Colombia, de una manera cronológica en el tiempo y en el cual se exponen sus definiciones correspondientes.

Durante el gobierno del Presidente Cesar Gaviria en los años 90, y con la introducción de la apertura económica en nuestro país, se plantean las primeras disposiciones para evaluar la calidad de la educación aludiendo a las competencias. Por consiguiente, se establece la Ley General de Educación en 1994 en el cual se instituyen las políticas iniciales de implementación de las competencias. En concordancia, mediante la Resolución 2343 de 1996 se decreta la reglamentación de la evaluación de la competencias a través de indicadores de logros curriculares en el sistema educativo nacional. A partir de ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presenta una serie de estándares básicos de competencias formulados como orientaciones curriculares para las áreas fundamentales del conocimiento como lenguaje, matemáticas, lengua castellana, lengua extranjera, ciencias.

A partir de los estudios y planteamientos realizados por los expertos para la renovación del nuevo Examen de estado para el ingreso a la educación nacional (2000) del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, se plantea formalmente el concepto de Competencia en Colombia como “un ‘saber hacer en contexto’, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo”. (Rocha de la Torre et all, 1999, p.17).

El Estatuto de Profesionalización Docente Decreto 1278 de 2002, en su Artículo N°35, sobre la Evaluación de competencias, define así que “la competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo”.

Para el año 2003, el MEN establece a través de la publicación de la *Formación en competencias laborales*, que la empleabilidad depende del desarrollo de las competencias básicas, las ciudadanas y las laborales, articulando de esta forma la oferta educativa con el mundo productivo. (p.5)

A través de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del año 2004, se alude a “la acepción del término en educación: ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos). [...] La Revolución Educativa, reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana”. (MEN, 2004, p.7). Así de esta manera complementa la noción por lo propuesto por los investigadores del ICFES.

Montenegro (2005, p.14) agrega a la definición postulada por el ICFES (2000) que también es un ‘*saber entender*, el comprender las implicaciones de los hechos, entender las consecuencias y asumirlas de manera responsable’. Además que ‘implica, en algunos casos, desarrollar la capacidad para modificar los contextos en favor de la convivencia y del bienestar humano’.

Así que este autor plantea un concepto más amplio “*ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos en favor del bienestar humano*”. (Ibid, p.15)

La anterior noción es más elaborada, porque agrega aspectos tales como la responsabilidad, la reflexión, la transformación de los contextos a favor de la comunidad, etc.

Más adelante, en el año 2006 mediante los estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, el MEN plantea que las competencias son “el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado”. (p.11). Precisa que para el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se proyecta desarrollar es la competencia comunicativa.

La anterior definición es referida por la expuesta en el Marco Común Europeo de Referencia (2002, p.9): “Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Este marco describe dos grandes categorías de competencias que desarrollan las personas como usuarios y aprendices de una lengua en un contexto en particular, ellas son: *Las competencias generales del individuo* (el conocimiento declarativo-saber; las destrezas y habilidades-saber hacer; la competencia existencial-saber ser, y la capacidad de aprender –saber aprender), y *La Competencia comunicativa* de la lengua (las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística, y las competencias pragmáticas).

El Plan Decenal de Educación (PNDE 2006 - 2016) del año 2007, en su capítulo primero sobre los desafíos de la educación en Colombia en el apartado concerniente a los fines de la educación y su calidad en el siglo XXI, postula como uno de sus objetivos del sistema educativo:

Adoptar, consolidar y poner en marcha una política de Estado, para que la coherencia y cohesión de un sistema educativo, incluyente y contextualizado, se dé en todos los niveles desde la educación inicial hasta la superior, en la búsqueda del desarrollo de competencias básicas, **ciudadanas**, laborales generales y específicas y del desarrollo humano, orientadas a la satisfacción de las necesidades de la población del país y del mundo, con criterios de flexibilidad pedagógica y curricular para lograr una formación integral ciudadana y de convivencia pacífica”. (PNDE, 2007, p.16)

De esta manera el MEN definió y estableció el concepto de competencia a partir de los tres tipos de competencias: Las básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias), las ciudadanas y las laborales. También propuso la necesidad de "diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y

convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral" (2007, p. 18). Aquí sólo señala las competencias comunicativas en lengua materna y en lengua extranjera, las competencias laborales (generales y específicas).

El Instituto Colombiano de Normas Técnicas Colombianas ICONTEC, en su Norma Técnica NTC 5580 del año 2007, define también en su ámbito el término competencia, de esta manera:

Competencia “es saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con la tarea. La competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre un individuo y la tarea y que no siempre están de antemano.

Abordar el enfoque de competencias es dar un viraje hacia los resultados de la aplicación de esos saberes, habilidades y destrezas. En otras palabras, las competencias se refieren a un “saber hacer en contexto”. Por ello, la competencia se demuestra a través los desempeños de una persona, los cuales son observables y medibles y, por tanto, evaluables. “Las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o realizaciones en los distintos campos de la acción humana”.

Las competencias se refieren a la capacidad de un individuo para desenvolverse en muchos ámbitos de la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral: “vale la pena resaltar que al hablar de competencias nos hallamos frente a un fenómeno tanto individual como social y cultural, pues es la sociedad la que da sentido y legitima cuáles son las competencias esperadas y de mayor reconocimiento.” (NTC 5580, 2007, p.3

En síntesis, como lo señala Sergio Tobón (2006) en su libro *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, las diferentes acepciones del término *competencias* llegaron a la educación desde el campo del lenguaje, a partir de los aportes de la lingüística junto con las influencias de la psicología cognitiva y las competencias laborales. A partir de esto, se consolida el concepto de *competencias básicas* (competencias comunicativas, competencias matemáticas, competencias sociales, competencias en ciencias naturales, etc). Además, este autor afirma que “las competencias entraron a la educación por influencia –en gran medida- de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa”. (p. 36)

Sin embargo, Tobón remarca que:

[...] asumir la complejidad como epistemología de las competencias, implica reconocer que son un enfoque inacabado y en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción- requiriéndose continuamente del análisis crítico y la autorreflexión para comprenderlo y usarlo.

De aquí que construir el concepto de competencias desde la complejidad, más que dar cuenta de una ‘realidad objetiva’ y precisa, es elaborar la lógica de las relaciones conceptuales que nos

permita entenderlo en un marco sociohistórico, comprendiendo su *historización e historialidad*, productos, procesos y tendencias hacia el futuro, así como sus compromisos implícitos (Zemelman, 1992), lo que orienta la discusión por los intereses que están en el fondo del modelo de competencias en la educación y que va más allá de visualizarse tal discusión desde una conciencia teórica sobre ellas, requiere ser vista desde una conciencia histórica que tenga en cuenta cómo se ha desarrollado, cuáles son sus fines explícitos e implícitos y cuáles son sus metas hacia el futuro. (p.46)

A partir de las consideraciones elementales sobre el término competencia, y como vimos se derivan en distintos ámbitos, a continuación se señala para el interés específico de este trabajo de investigación, *las competencias sociales*.

2.4.3 Definición General de las Competencias Sociales

En primer lugar, dentro del marco internacional, ha de considerarse la concepción de *Competencia social*. Retomando que esta noción se circunscribe a otras ya dichas anteriormente, refiero al Parlamento Europeo (2006) el cual estableció el marco de referencia de las competencias clave, entre ellas *las competencias sociales y cívicas*, para abordar el panorama de su definición. El documento oficial de la Unión Europea, hace referencia a una categoría de competencia pero con dos subdivisiones, para el interés de esta investigación, se abordará aquí con mayor precisión la noción de *la competencia social*:

Relacionada con el bienestar personal y colectivo exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, es fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo).

La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea.

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada.

Esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse. (Diario Oficial UE, 2006:16)

Desde el contexto internacional, el calificativo de *competencia social* es difícil de definir, concretar y establecer con precisión, pues son varios sus nombres constituidos bajo las mismas premisas. La Comunidad Europea (2002) instauró el término de *competencias interpersonales y cívicas*. Posteriormente la Comisión Europea (2004, p.8), planteó *las competencias interpersonales, interculturales y sociales, y las competencias cívicas*. Luego, el Parlamento Europeo (2006) estableció *las competencias sociales y cívicas* para sus estados miembros. Por ejemplo, el Ministerio de Educación español mediante la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) recurre al término de *competencia social y ciudadana*. (Pagès, 2009, p.7). En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional -MEN (2004) recurre a la noción de *competencias ciudadanas*.

Para ilustrar mejor estos conceptos para los fines de este trabajo, se señala la investigación de Puig, Morales & Domene (2010) de la Universidad de Sevilla. Los resultados de su estudio realizado a nivel nacional en España, permiten delimitar “los elementos que constituyen la denominada competencia social y cívica como un conjunto articulado de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos que dotan al sujeto de autonomía y responsabilidad para hacer frente a los avatares de la vida diaria, construir una sociedad más justa y equitativa y lograr su propio desarrollo personal”. (p.11)

A partir de sus conclusiones, los investigadores construyeron un esquema compilatorio. En este trabajo denominado “*la Competencia social y cívica: reto y realidad*” que hace parte del proyecto de investigación ‘Los Centros Educativos y la Educación para la Ciudadanía’, los autores a través de un amplia revisión de literatura definen los elementos que integran la competencia social y cívica, como propuesta de delimitación de la conceptualización de Competencia social y cívica en el contexto español. El estudio delimita la competencia social y cívica estructurada en cinco dimensiones: Conocimientos (subdividida en: Política/justicia, Social, Cultura, y Economía), Destrezas, Actitudes, Valores y Comportamientos deseados.

El siguiente cuadro brinda un panorama más claro sobre las competencias sociales, y es adaptado para la presente investigación:

CONOCIMIENTOS
POLÍTICA / JUSTICIA
Sistemas políticos y sistemas de gobierno
Estado de derecho: Poderes y su administración
Elementos claves del sistema político: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional e internacional)
Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional e internacional)
Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección
Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad
Derechos y libertades: Constitución, Estatutos
Derechos Humanos
Sistema judicial
Normas de vida colectiva: Legislación
Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales
SOCIAL
El individuo: Identidad personal
Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad
Derechos y deberes sociales
La función y el trabajo de los grupos de voluntariado
Organizaciones internacionales
Migraciones
La participación social
La violencia como obstáculo para la convivencia
El marco social internacional, nacional y local
CULTURA
La historia y el patrimonio cultural
Multiculturalidad (en la escuela, en el país)
Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia local, nacional y mundial
El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social
Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...
ECONOMÍA
Bienestar social
Producción y consumo de bienes y servicios
El trabajo: Organización, frutos y distribución
Sindicatos y organizaciones empresariales
El funcionamiento de la economía

DESTREZAS
Argumentar, debatir
Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos
Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión
Distinguir una declaración de derechos de una opinión
Analizar críticamente la sociedad
Resolver de forma pacífica los conflictos
Examinar la información de forma crítica
Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)
Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo
Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)
Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto
Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)
Construir coaliciones; cooperar; relacionarse
Vivir y trabajar en un ambiente multicultural
La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia
Escuchar
Conciencia y autonomía emocional

ACTITUDES
Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos
Participar en la sociedad, en la política...
Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública
Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas
Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso
Adoptar una actitud positiva ante la vida
Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar
Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos
Vinculación a la comunidad

VALORES
Aceptación del estado de derechos
Defensa de los principios de justicia social
Solidaridad
Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho
Respeto de sí y de los demás
Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad
Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios
Tolerancia
Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)
Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo
Capacidad de escuchar
Importancia de la democracia
Necesidad de conservar el medioambiente
La paz
Responsabilidad
Importancia de la práctica del altruismo
Defensa de la inclusión frente a la segregación
Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derecho
Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad

COMPORTAMIENTOS
Iniciativa
Asumir responsabilidades en la sociedad
Participar activamente en la política comunitaria
Participar activamente en la comunidad
Participar activamente en la sociedad civil
Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos
Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia
Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos
Participar en debates públicos
Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento
Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación
Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos
Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio
Implicación en iniciativas de desarrollo

Tabla 6. Elementos de la Competencia Social y Cívica. (Puig, Morales y Domene: Anexo 1)

Se alude a esta investigación para aclarar o precisar los elementos de las competencias sociales, a la falta de una delimitación o convergencia de conceptos.

Por otro lado, en el **ámbito internacional de la psicología educativa o psicopedagogía**, existen exploraciones tanto en el continente europeo como en nuestro continente americano para comprender mejor los componentes que engloban las competencias sociales.

Dentro de la línea de investigación psicopedagógica europea, particularmente en España se destacan las emprendidas por investigadoras de la Universidad de Navarra. Las investigadoras López de Dicastillo Rupérez, Iriarte Redín & González Torres (2004, p.151), plantean que como parte determinante del rol social, el comportamiento se adecua al contexto social para su readaptación. De esta manera, “la persona competente socialmente debe ser autónoma, es decir ser capaz de tomar sus propias decisiones, de forma consciente, responsable y reflexiva [...] además debe haber “una preocupación real por el bienestar y el crecimiento propio y ajeno”. Estas autoras toman como referencia a Trianes y cols. (1999, p.18) para definir el concepto de *Competencia Social* como un conjunto de “procesos cognitivos, socio-afectivos y emocionales que sustentan comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos”. (2004, p.150).

Estas investigadoras enfatizan que no hay un concepto universal de *competencia social*, pues “es algo muy complejo, al igual que lo son las situaciones sociales. [...] Algunos autores la definen en términos de conductas específicas mientras que otros enfatizan la importancia de variables cognitivas y afectivas” (2004, p.144). Esto se debe específicamente a que “la conducta socialmente competente no es un rasgo unitario ni generalizado, está determinada socialmente”, y a que hay diferentes líneas de investigación y diferente terminología referente a ella. (Ibid, 2006, p.129)

Al respecto, se refieren al empleo de diferentes ‘expresiones’ para señalar las relaciones sociales: inteligencia social, habilidades sociales, comportamiento adaptativo, habilidades o relaciones interpersonales, entre otras. Sin embargo en el ámbito educativo, hay un consenso al

considerar que “el concepto de habilidades sociales englobaría al de asertividad y, a su vez, el de competencia social englobaría al de habilidades sociales”. (2004, p.145)

De este modo, las autoras (2004) plantean una propuesta de integración de los componentes de la competencia social, mediante la identificación de las variables conductuales (habilidades sociales), las variables cognitivas, las variables afectivas, y las variables contextuales. La cual es reflejada en la siguiente figura:

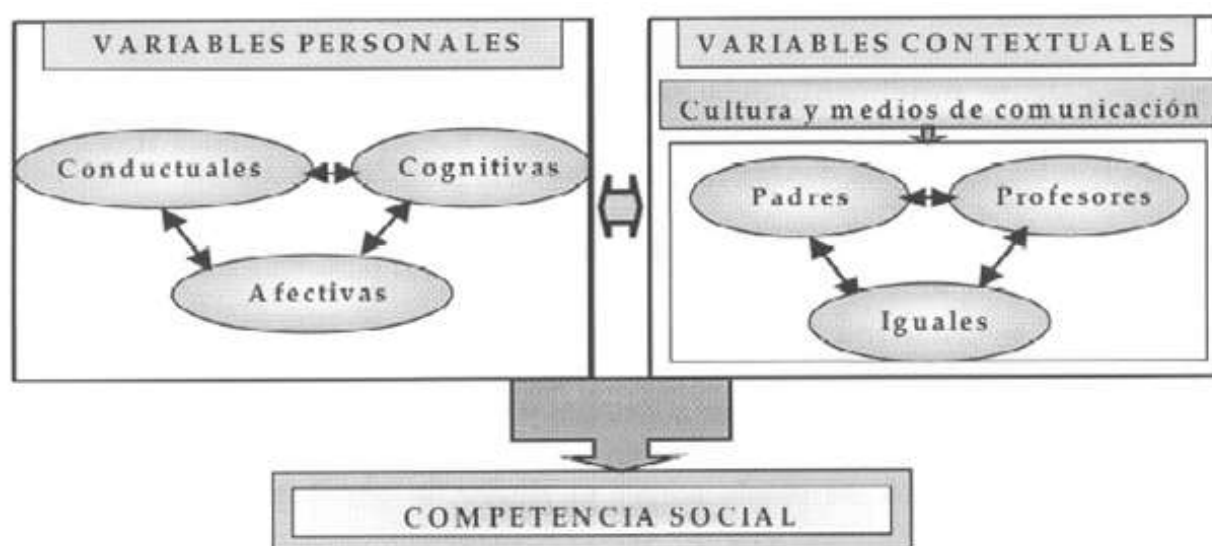


Figura 2. Los Componentes de la competencia social. (López de Dicastillo, Iriarte & González, 2004, p.151)

De acuerdo con el anterior planteamiento, detallado claramente en la *Figura 2*, se expone que las variables personales (conductuales, cognitivas y afectivas) junto con las variables contextuales (Cultura, medios de comunicación, familia, amigos, colegio y otros contextos) influyen en la concepción de la competencia social del individuo, en este caso los estudiantes de la institución educativa.

Al respecto, Martínez Rodríguez (2009, p.133) señala que hay un “desencuentro” entre los diferentes entes que conforman una sociedad: la familia, los círculos de amistad, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las religiones, el mercado laboral, etc. Dentro de todos estos ámbitos y en las prácticas cotidianas, se generan valores y contravalores unidos a

consideraciones más o menos colectivas, los cuales generan confusiones entre los estudiantes afectando las actitudes sociales y cívicas de éstos. Por lo tanto, es de vital importancia que la competencia social y ciudadana desde la educación “arme a los individuos para preservar colectivamente los derechos a construir la identidad propia”, que permita la cohesión social y corregir las desigualdades sociales para una mejor sociedad. El autor puntualiza que “ante esta [...] dualidad es necesario reclamar el civismo del respeto, la libertad, la igualdad, justicia y pluralidad de pensamiento, el consenso de convivencia, defensa del altruismo o valores solidarios y la profundización en los mecanismos de igualdad”. (p.135)

Por otro lado, dentro del ámbito de la psicología educativa americana, se ha tomado como referencia las investigaciones emprendidas en distintas universidades de Estados Unidos por los psicólogos Daniel Goleman, Maurice J. Elias, Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Timothy P. Shriver, Jonathan Cohen, entre otros. Ellos han promovido el aprendizaje social y emocional en las aulas, a partir de la publicación del libro *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators* publicado en 1997. Éste presenta la teoría formalmente del SEL (Social Emotional Learning) y plantea propuestas didácticas para ser implementadas en las prácticas educativas por los profesores, y la creación de programas complementarios que soporten el aprendizaje social y emocional en éste y otros ámbitos.

Estos programas son emprendidos por ‘Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning’ - CASEL, una organización colaborativa entre investigadores y educadores fundada en 1994 que provee bases científicas, con oficina central en el departamento de psicología de la Universidad de Illinois en Chicago (USA). En un documento publicado en español por CASEL (2008) “Las Bases del Aprendizaje Social y Emocional”, se define que:

El aprendizaje social y emocional es el proceso mediante el cual los niños y los adultos adquieren los conocimientos, actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, formar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y a manejar los desafíos en situaciones de manera constructiva. Aunque el aprendizaje social y emocional no es un programa específico, hay muchos programas disponibles que son identificados por usar las habilidades del aprendizaje social y emocional y proporcionan su educación y ofrecen oportunidades para practicarlas y aplicarlas. La capacidad para usar las habilidades emocionales y sociales se promueve en un contexto de seguridad y apoyo escolar, familiar y de aprendizaje de la comunidad en el que los niños se sienten valorados y respetados y se conectan bien y se motivan para aprender. Ser competente en el aspecto social y emocional es fundamental no sólo para el desarrollo social y emocional, sino también para su salud, el

desarrollo de las cuestiones éticas, ciudadanas, el desarrollo de la motivación al éxito y también el aprendizaje académico. (pdf, p.2)

Asimismo, indican las razones del porqué del aprendizaje social-emocional en clase tanto para el éxito académico como social:

Nuestras emociones y nuestras relaciones interpersonales afectan lo que aprendemos, y cómo lo aprendemos, y cómo utilizamos lo que aprendemos en el trabajo, en la familia y en la comunidad. Por un lado, las emociones nos permiten generar un interés activo por aprender y nos ayudan a mantener nuestra responsabilidad con este interés. Por otra parte, el estrés y un deficiente control de impulsos interfieren con la capacidad de atención y la memoria y contribuyen a desarrollar conductas que perjudican el aprendizaje. Además, aprender es un proceso intrínsecamente social e interactivo: ocurre en colaboración con su profesor, en compañía de sus compañeros y con el apoyo de su familia. Por tanto, la capacidad de reconocer y manejar las emociones y establecer y mantener relaciones positivas, tiene un impacto tanto en la buena preparación para aprender como en la capacidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje. Debido a que los entornos seguros, cálidos y bien organizados son esenciales para el dominio de las habilidades del aprendizaje emocional y social (SEL), también son esenciales para el éxito de los niños en la escuela y en la vida. Las competencias socio-emocionales, y el motivador ambiente de aprendizaje en que son enseñadas, fomentan la resistencia de los niños (as)- aquellos que identificaron comportamientos de riesgo, y aquellos en riesgo que ya exhiben problemas de tipo emocional o social y que por tanto necesitan un apoyo adicional. (pdf, p.3)

Además, CASEL (2008, pdf, p.3) presenta las habilidades sociales y emocionales que los niños y jóvenes deben desarrollar, organizadas en cinco áreas de capacidades fundamentales:

- **Son conscientes de sí mismos.** Son capaces de reconocer sus propias emociones, de describir sus intereses y valores y de juzgar objetivamente sus puntos fuertes. Tienen una sólida confianza en sí mismos y miran al futuro con esperanza.
- **Son capaces de controlar sus emociones.** Pueden controlar su estrés y sus impulsos y perseverar para superar obstáculos. Son capaces de medir los progresos conseguidos en la búsqueda de sus metas personales y académicas, así como de expresar sus emociones de manera apropiada en una amplia variedad de situaciones.
- **Son conscientes de su entorno social.** Son capaces de comprender las perspectivas de los demás, de sentir empatía y de reconocer y apreciar las semejanzas y diferencias tanto entre individuos como entre distintos grupos sociales. Son capaces de salir a buscar y de utilizar apropiadamente los recursos familiares, escolares y de la comunidad.
- **Tienen buenas habilidades para relacionarse con los demás.** Pueden establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación. Son capaces de

resistir presiones sociales inadecuadas; de prevenir, gestionar y resolver de forma constructiva conflictos interpersonales; y pedir y dar ayuda cuando es necesario.

- **Son capaces de tomar decisiones de forma responsable** en la escuela, en casa y en la comunidad. Cuando toman decisiones, toman en cuenta las normas éticas, las preocupaciones de seguridad, las normas sociales apropiadas, el respeto hacia los demás y las probables consecuencias de las distintas posibilidades de acción. Aplican su capacidad de toma de decisiones en situaciones académicas y sociales y se sienten motivados a contribuir al bienestar de sus escuelas y de sus comunidades.

En el ámbito de la Psicología en general, una investigación con niños y adolescentes emprendida por las doctoras Welsh & Bierman (2001) indican que “La competencia social se refiere a las habilidades sociales, emocionales y cognitivas y a los comportamientos que los niños necesitan para la adaptación social exitosa”. Además, mencionan que es durante la adolescencia que las relaciones entre pares, es relevante, puesto que es en esta etapa que se desarrolla “la formación de su identidad, un sentido de la clase de persona que es y la clase de persona que quieren ser. Los adolescentes “prueban” diferentes roles sociales que interactúan con sus pares y compañeros que les sirven como “escalón” social. Aquí los adolescentes se alejan de la dependencia emocional de sus padres y se dirigen hacia el funcionamiento autónomo como una persona adulta”. Este proceso es importante, pues es durante esta fase que se inician las habilidades sociales, las cuales están asociadas a las relaciones interpersonales efectivas en su futuro como adulto, como por ejemplo las relaciones con los compañeros, socios, pareja, etc. Además, la Competencia social también puede verse afectada por el contexto social, la confianza en sí mismo, y el grado en el que hay una buena correlación entre las habilidades del niño, sus intereses y capacidades y las de los otros niños en su ambiente.

Tras este paso histórico y conceptual sobre las definiciones de la noción de ‘competencia social’ para los objetivos de esta investigación, ahora se aborda aquí la definición de **Competencia social** en Colombia.

2.4.4 La Competencia Social en Colombia

Como ya se mencionó anteriormente, el Plan Decenal de Educación (PNDE 2006-2016) del año 2007 postuló el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales. A través de esta iniciativa, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2004) introdujo los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. En el año 2011 el MEN publicó dos cartillas con las orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. La cartilla número uno se denomina *Brújula*, y la cartilla número dos *mapa*.

Actualmente, el Congreso de la República aprobó La Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 del 15 marzo de 2013), en la que se crea “el Sistema Nacional de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Uno de sus objetivos primordiales, es fomentar, desarrollar y fortalecer las competencias ciudadanas a través de procesos de formación, información y reflexión.

Como se puede percibir, en Colombia se refiere al término Competencias Ciudadanas. Para establecer la relación de las competencias sociales con las anteriores, se propuso averiguar de primera mano con sus creadores. De esta manera, el Doctor en educación e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, Enrique Chaux Torres, quien también coordinó el grupo de expertos que construyeron los “Estándares de Competencias Ciudadanas”, hizo un aporte para esta investigación precisando que:

Los términos son muy cercanos y no hay consenso sobre si son exactamente lo mismo. Usualmente quienes se refieren a **competencias socio-emocionales** (por ejemplo el movimiento de *Socio-Emotional Learning* en Estados Unidos, SEL) se enfocan en capacidades para relacionarse pacífica y constructivamente con los demás.

Mientras que quienes se refieren a **competencias cívicas** se refieren a capacidades y conocimientos para participar activa y críticamente en una sociedad democrática.

Las competencias socio-emocionales vienen más de enfoques psicológicos y las cívicas vienen más de ciencia política. En Colombia decidimos integrar las dos, y por eso hay un grupo de competencias para la convivencia pacífica (más cercanas a las socio-emocionales) y otras en el grupo de participación y responsabilidad democrática (más cercanas a las cívicas).

Yo realmente creo que las diferencias no son mucho y que lo importante es ser coherente con las definiciones que cada uno asuma. (Correo electrónico Enero de 2013)

De esta manera, se determina que las competencias ciudadanas son transversales a las competencias sociales. Sin embargo, para fines prácticos de esta investigación se toma como referencia sólo las competencias sociales, dejando de lado las competencias cívicas, pero no sin destacar su importancia dentro del ámbito de la formación integral de los estudiantes como participantes activos dentro de la sociedad. Por ello, se presentan las definiciones de competencias ciudadanas para complementar la información.

Ruiz Silva & Chaux Torres (2005) definen las *competencias ciudadanas* como: “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana”. (p. 32)

Chaux Torres, Lleras Acosta & Velásquez Niño (2004), como compiladores del libro *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula*, presentan unos autores que plantean tanto unas estrategias pedagógicas de aula para ser utilizadas, tales como: aulas de paz, dilemas morales, juego de roles, aprendizaje cooperativo, proyectos y aprendizaje a través del servicio; como unos aportes estratégicos para ser utilizados en las áreas académicas de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Musical, Educación Física, Informática, Lenguaje y Matemática. Es en el área de lenguaje donde se enfatiza la gran importancia del uso de la lengua y de la literatura porque se establece un diálogo a través de los contenidos textuales.

Chaux Torres, en la introducción, considera que esas competencias se deben desarrollar mediante la formación, desde la etapa preescolar hasta la etapa universitaria, en tres ámbitos:

- Ámbitos que conciernen las relaciones entre individuos: “Convivencia y paz” y “Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”.
- Ámbito que conciernen las relaciones entre individuos y organizaciones: “Participación y responsabilidad democrática”.

En el apartado del epílogo escrito por Chaux Torres (p.10) subraya que “Es claro que la escuela no es el único espacio en el que esa formación debe ocurrir. La familia, el barrio, la vereda, los medios de comunicación y muchos otros espacios de socialización también tienen que cumplir un papel fundamental”. Pero destaca que “es la escuela uno de los espacios más privilegiados para la formación ciudadana”. Por tal razón, el autor señala tres motivos para ello: primero, la escuela tiene como principal motivo la formación, segundo, ella es una micro sociedad que refleja la vida de la práctica cotidiana, y tercero, en ella se relaciona la formación académica que ocurre con la formación ciudadana.

Estos mismos autores definen Las *competencias ciudadanas* como “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. (2004, p.20) Además que las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras: (pp.21- 25) Las mismas que aparecen en los estándares de competencias ciudadanas (MEN, 2004).

Los **conocimientos** se refieren a la información que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo, para poder participar en un sistema democrático necesito conocer los mecanismos existentes de participación. Sin embargo, manejar estos conocimientos no garantiza que los ponga en práctica.

Las **competencias cognitivas** son capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía. Algunas de estas competencias cognitivas son: *Toma de perspectiva* (ponerse en los zapatos de los demás); *Interpretación de intenciones*; *Generación de opciones*, *Consideración de consecuencias*; *Metacognición*; *Pensamiento crítico*.

Las **competencias emocionales** son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. Las siguientes son algunas competencias emocionales: *Identificación de las propias emociones*; *Manejo de las propias emociones*; *Empatía*; *Identificación de las emociones de los demás*.

Las **competencias comunicativas** son las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar.

Algunas de estas competencias son: *Saber escuchar o escucha activa; Asertividad; Argumentación.*

Las **competencias integradoras** son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que sería una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas competencias cognitivas como la capacidad para generar opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como el manejo de la rabia y de competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente sus intereses, teniendo cuidado de no agredir a los demás.

También una parte muy importante, son los **contextos o ambientes democráticos** que favorecen la puesta en práctica de las competencias ciudadanas. Pues las personas actúan dentro de estructuras y contextos sociales. Esas estructuras y contextos pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias individuales. Pueden ser la misma aula de clase, las instituciones educativas, etc.

Por otro lado se manifiestan varias críticas presentadas por varios autores sobre estas competencias. Entre ellos está Restrepo, J.C. (2006), que en un documento aborda el debate académico sobre las competencias ciudadanas, en el cual señala el problema de la condensación en uno sólo de los términos competencias y ciudadanía. El autor postula críticas, plantea una serie de interrogantes y expone unas razones argumentadas con respeto del contenido desarrollado en las Competencias Ciudadanas. En éste, se plantea que las mencionadas Competencias se imprimen según el autor desde el “discurso liberal moderno”, por lo tanto no contempla las problemáticas de las realidades sociales más bien multiplica la estandarización de un ciudadano competente, buscando un modelo de sociedad que se quiere instituir. Pues no define si se busca las características de un ciudadano liberal, comunitarista o demócrata.

Asimismo, Restrepo señala que tampoco se definen muy bien qué tipo de competencias son las que se adquieren como consecuencia del proceso educativo. A saber, las relacionadas con las determinadas del mundo productivo: **laborales** (habilidades que se pueden demostrar a través de

acciones de los seres humanos); con las defendidas por las instituciones educativas: las **académicas** (que comprenden la comprensión, crítica e interdisciplinariedad, que en su conjunto buscan que el estudiante obtenga una madurez personal e intelectual); o con las que configuran identidades y diferencias: las **culturales** (en donde el estudiante con el otro, se confronta, se analiza, se percibe, se construye, se incluye. Esta construcción social de contexto y generación de relaciones significativas se da a partir de la interacción de seres humanos contingentes, contradictorios y emergentes). (pp. 147-153)

Este autor concluye que las Competencias sociales poco a poco se volverán otra asignatura que se evaluará. Además que: “Las competencias son actuaciones con otros que no se median, exclusivamente, por lo que se sabe o se aprende. Se enlazan por lo que somos y deseamos ser, por el lenguaje y la cultura, por la diferencia y la contradicción que envuelve, lógica y racionalmente, la unidad vital”. (p.173)

Una vez, abordados todos los panoramas que conlleva las competencias ciudadanas, y teniendo en cuenta la definición de las competencias sociales, se presenta la importancia que de ellas se destaca para la formación integral de una persona.

2.4.5 Importancia de las Competencias Sociales

Pagès (2009) de la Universidad Autónoma de Barcelona, presenta un artículo sobre la evolución y las características que definen a la competencia social y ciudadana. En él, remarca que el ‘desarrollo de la competencia social y ciudadana será la consecuencia del aprendizaje simultáneo e interactivo de unos determinados conocimientos, de unas habilidades y de unas actitudes’. (p.8) Además, agrega que esos conocimientos, habilidades y actitudes ‘cobran sentido cuando se utilizan en la comprensión de los problemas de la vida y en su resolución, es decir, cuando implican reflexión y acción’. (p.10)

Complementa esta información enfatizando en la relevancia que tiene la construcción de las competencias sociales y ciudadanas por parte de los estudiantes del actual sistema educativo, para que no sólo lo apliquen en la escuela sino también en su cotidianidad. Al respecto menciona:

La competencia social y ciudadana es clave para la formación de la personalidad de los niños y niñas y de la juventud porque hay que vehicular aquellas capacidades y aquellos conocimientos que les permitan desarrollar su conciencia histórica –relacionar pasado, presente y futuro y sentirse en la historia-, su conciencia territorial y su espacialidad –saberse de un lugar y saber interrelacionar lo local con lo global, adoptando medidas que garanticen la sostenibilidad-, y su conciencia política democrática (ser ciudadano y ciudadana, defender la democracia como el sistema político que, hoy por hoy, mejor garantiza los derechos humanos y comprometerse de manera activa con su mundo y el mundo, con su futuro como persona y como ciudadano o ciudadana). (Ibid, p.10)

Por otra parte, en el libro “Competencia social y ciudadana”, sus autores Marina & Bernabeu (2007, p.147) señalan que las materias que contribuyen al desarrollo y a la adquisición de la competencia social dentro de la Educación Primaria y Secundaria, están la Lengua castellana y la Lengua extranjera. La *Lengua castellana* porque desarrolla habilidades y destrezas para la convivencia, el entendimiento, aprender a comunicarse. Además que la comprensión, el aproximarse a otras realidades; la transmisión de prejuicios y estereotipos a través del lenguaje; la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje. La *Lengua extranjera* porque es un vehículo de comunicación y transmisión cultural, ayuda a conocer otras culturas; y al respeto e interés por otras culturas.

Estos autores (2007, p.31) plantean nueve factores (entendiéndose por ‘*factor*’, aquel elemento que contribuye junto a otros en la producción de un efecto), como contenidos de la competencia social (habilidades, conocimientos, hábitos o virtudes necesarios para que se de ésta):

1. Conciencia de la vinculación social
2. Autonomía personal. Responsabilidad. Autocontrol. Asertividad. Competencia moral.
3. Comunicación, comprensión empatía.
4. Cooperación y colaboración.
5. Resolución de conflictos
6. Sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda.
7. Respeto hacia lo valioso.
8. Responsabilidad y participación política.

Por su parte, Alexander Ruiz Silva & Enrique Chaux (2005), señalan la importancia de desarrollar competencias ciudadanas en el aula, lo cual “significa poner pedagógicamente en

relación la búsqueda de la autonomía individual con el valor –político- de la solidaridad. Y ello pasa por la voluntad de hacerle frente a toda expresión de irracionalidad...y por construir condiciones, relaciones, estrategias y espacios que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración favorable de la heterogeneidad, el despliegue y la expresión de identidades y la posibilidad del entendimiento”.

En cuanto a la relación del desarrollo de las competencias sociales en el aula con el rendimiento académico, LePage, Darling-Hammond, et al. (2005) afirman que algunas investigaciones sugieren que existe un fuerte vínculo entre el desempeño social y académico y que al estar en un aula cuya comunidad es agresiva, ésta afecta el rendimiento académico de los estudiantes. (p.336). También señalan:

Un aula de aprendizaje efectivo presenta relaciones respetuosas no sólo entre profesores y alumnos, sino también entre los propios estudiantes. En tal comunidad a los estudiantes se les enseña a desarrollar la competencia social. Las investigaciones indican que la competencia social conduce a estudiantes más felices y exitosos académicamente. (p.336)

En concordancia con todo lo anterior, también es significativo recalcar la relevancia que tiene el papel del profesor en el proceso del desarrollo efectivo de las competencias sociales en el aula, como modelo formador u orientador en la construcción de las sanas relaciones interpersonales.

De esta manera, Perrenoud (2007) se refiere a la importancia del trato del profesor con sus alumnos, la comunicación, la empatía, ser digno de ejemplo, poseer de valores ciudadanos, etc, y ponerlos en práctica constante en clase y fuera de ella para que sus alumnos se adhieran a ellos en el presente: “[...] ¿Cómo inculcar el respeto sin encarnar este valor en el día a día? [...] El ‘haz lo que yo digo, no como yo hago’ apenas tiene posibilidades de cambiar las actitudes y las representaciones de los alumnos. [...] No se trata solamente de inculcar un modelo para que los alumnos ‘lo lleven consigo en la vida’, sino de aplicarlo ‘aquí y ahora’, a la vez de hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos”. (p.122)

Asimismo, Charney, R. & Kriete, R. (2003, p. 86) manifiestan al respecto: “El aprendizaje social y ético, igual que aprender a leer, se produce cuando se brinda a los alumnos una mezcla

de instrucción directa, adiestramiento y oportunidades de practicar, y cuando éstos están rodeados de modelos que valoran y practican esas habilidades”.

Al mismo tiempo, desde este punto de vista, las autoras López de Dicastillo Rupérez, Iriarte Redín, & González-Torres (2006), en un trabajo de investigación como complemento al anterior del año 2004 se refieren al tema, sobre la labor orientadora del profesor y como modelo para el desarrollo de la competencia social (especialmente si las relaciones con sus padres son nulas), por estos motivos, hay que cuidar tanto lo que se dice y hace como la manera de hacerlo y de decirlo. De igual manera, plantean que la tarea del profesor consiste en: Promover la disciplina inductiva y democrática, establecer normas claras en las que los alumnos sean partícipes y “coautores”; Fomentar el trabajo cooperativo; Ayudar a los alumnos a resolver los conflictos de forma constructiva a través del diálogo y la negociación; y Ser modelo de aquello que pretende enseñar a sus alumnos. (p.136).

En consecuencia con todo ello, el docente debe tener presente que “la formación y enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y virtudes propias de la educación para la convivencia, se pueden transmitir eficazmente cuando la enseñanza teórica va acompañada del trato y de las *relaciones* adecuadas con los demás” (p.140).

Para cerrar el apartado de las competencias, los planteamientos previos sobre el término “**competencia**” tuvieron sus orígenes en distintos ámbitos y campos del conocimiento, pasando de la lingüística al campo laboral y de ahí al campo educativo de manera general, el cual trajo consigo nociones propias del mundo productivo. Por tal motivo, existe divergencia de delimitaciones conceptuales, el cual acarrea un sinnúmero de interpretaciones, críticas y cuestionamientos sobre su validación.

Asimismo, en el ámbito de la ciudadanía, su delimitación de manera específica también genera diversidad de acepciones. Por tal motivo existen variadas nociones en diferentes países para referirse a lo mismo, tales como: “competencia social y ciudadana”, “competencia social y cívica”, “competencia interpersonal”, “competencia intercultural”, y en nuestro país es denominada “competencia ciudadana”. Para el interés de esta investigación y para entender mejor las conclusiones, se ha tomado como referencia el término “*competencia social*” incluyente

en las mismas competencias ciudadanas definidas por el Ministerio de Educación Nacional, más cercano a la socio-psicología por ser planteadas desde la práctica “vivencial” de los seres humanos (en este caso de los estudiantes) en la interacción social teniendo en cuenta de manera integral la reflexión, la comunicación, el sentimiento, etc para su acción para mejorar o transformar su entorno en el presente, y por ende, de manera prospectiva.

Llegado a este punto, todos los planteamientos mencionados llevan en síntesis a definir las *competencias sociales* como un conjunto integrado de los siguientes componentes: del ámbito afectivo (sentimientos, valores, juicios, motivaciones, proyectos de vida, emociones, deseos, necesidades, expectativas, intereses), del ámbito cognitivo (pensamientos, procesos mentales – identificar, conocer, interpretar, razonar, argumentar, analizar); del ámbito social (decisiones morales en la convivencia, desarrollo y empleo razonado de las habilidades sociales en el actuar con los otros), del ámbito práctico (la expresión comunicativa del individuo, las manifestaciones culturales, la proyección de las dimensiones del Ser-Saber-Convivir en las esferas personales, laborales, educativas, profesionales), los cuales confluyen en momentos determinados de las actividades cotidianas. Todos estos elementos tienen que ser enriquecidos y potencializados para impulsar un cambio social positivo en los estudiantes dentro del aula.

Resumiendo, a través del recorrido conceptual del marco teórico se delimitaron conceptos claves para el desarrollo a cabalidad del proceso de investigación, de intervención y de análisis de los resultados obtenidos en ella. Éstos fueron consultados teóricamente de manera general para que abarcara los campos de la psicología educativa, pedagogía de una lengua extranjera, los modelos pedagógicos actuales de enseñanza-aprendizaje de LE, las metodologías de lectura en LE, las competencias sociales y al aprendizaje significativo.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Este trabajo se enmarcó en la investigación acción-reflexión cuyo objeto de estudio de interés será analizado a partir de datos descriptivos.

Según Taylor & Bogdan (1984:5), citado por Deslaurier (1991, p. 6), la *investigación cualitativa* designa una investigación que produce y analiza los datos descriptivos, tales como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas. Este método de investigación se interesa primero, por el sentido y la observación de un fenómeno social en un medio habitual, y segundo, se interesa sobre todo en los casos y en las muestras más restringidas pero estudiadas en profundidad. La investigación cualitativa trata los datos difícilmente cuantificables como los informes, las entrevistas, las observaciones, los videos.

Strauss & Hall (1987), (citado por Deslaurier, 1991, p. 17), afirman que la investigación cualitativa tiene su dominio en los niveles “meso” de la acción social. Esta está situada entre el nivel “micro” individual y el “macro” estructural, así, la meso estructura representa el espacio entre los dos donde las personas evolucionan y donde lo personal encuentra lo social. De otra parte, la *investigación cualitativa* es definida como aquella que busca medir los fenómenos sociales: ella da una expresión cifrada en los datos y en los análisis con la ayuda de los métodos estadísticos.

El enfoque cualitativo utilizado fue la *investigación-acción* cuyo concepto ha ido cambiando con el tiempo, y su significado, aparece vinculado al contexto sociocultural que envuelve al investigador. Algunas definiciones citadas por Latorre et al. (1996, p.276) son:

Elliot (1981:1) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La caracteriza como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus

problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. Con Kemis (1984:1) la investigación-acción no sólo se constituye como práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es “una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) la comprensión de tales prácticas y, c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo).

Más adelante, Latorre (Ibid, p.278) señala que existen dos tipos de investigación acción basados en dos líneas tipológicas, que a su vez se subdividen en varias modalidades:

a) La tipología lewiniana (Chein y otros, 1948; Barbier, 1977; Werdelin, 1979), se basa en los objetivos de la investigación y señala cuatro modalidades:

- Investigación-acción diagnóstica. Los investigadores recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción
- Investigación-acción participativa. Implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación.
- Investigación-acción empírica. Estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio, y valora los efectos producidos. Todo ello de la manera más sistemática posible.
- Investigación-acción experimental. Difiere de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio se realiza a partir de un diseño experimental o cuasiexperimental.

b) La tipología de la escuela inglesa (Holly, 1984) establece tres amplias modalidades de investigación-acción:

- Investigación-acción técnica. Su propósito es hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesor, mediante la participación en programas de trabajo diseñados por un experto o equipo, en los que aparecen preestablecidos los propósitos y el desarrollo metodológico que hay que seguir.
- Investigación-acción práctica. Confiere un protagonismo activo y autónomo a los profesores, siendo éstos quienes seleccionan los problemas de investigación y llevan el control del proyecto. Puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega o, en general, de un “amigo crítico”.

- Investigación- acción crítica. Incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación de los profesores (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias, a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales.

En síntesis, este es un trabajo que sigue una metodología de la investigación-acción crítica, pues contempló la vinculación del contexto sociocultural actual de los estudiantes con las prácticas de clase. Así pues, a través de una propuesta de evaluación de una unidad didáctica a partir de su implementación en clase de inglés como lengua extranjera, en el curso séptimo de un colegio público de la ciudad de Santiago de Cali, se buscó desarrollar las competencias sociales en el aula de forma que conllevara a cambiar su contexto inmediato para un buen ambiente de enseñanza-aprendizaje.

3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Uno de los instrumentos utilizados en esta investigación para la recolección de datos fue la encuesta a los estudiantes del curso y el diario de campo realizado después de cada una de las intervenciones de clase.

Según Burns (1999, p.129) **la encuesta**, a diferencia de la entrevista, comprende preguntas predeterminadas presentadas en forma escrita. La encuesta requiere más tiempo de preparación que una entrevista, así el investigador necesita estar seguro de que las preguntas puedan ser interpretadas bien y fácilmente sin ser ambiguas. De esta manera, la construcción de las preguntas y los ítems de respuesta, debe ser un factor importante a considerar en su elaboración, puesto que las preguntas claras y la forma como ellas están construidas, guiarán hacia la clase de información que se quiere obtener.

Asimismo, de acuerdo con Cárdenas y Faustino (s.f.) en su *Manual de Investigación* en proceso de edición, las encuestas “son instrumentos que nos permiten obtener datos de tipo cualitativo y cuantitativo. Consisten en una serie de preguntas sobre un mismo tema o sobre temas afines, organizadas por secciones. Su ventaja sobre otros medios de obtención de

información radica en que, mediante ellos, se puede obtener más información en menor tiempo”. Los tipos de preguntas comprenden: *las preguntas cerradas*, son aquellas que restringen a quienes responden a seleccionar su respuesta entre las que se presenta el cuestionario. Quien elabora el cuestionario debe pensar en todas las posibles respuestas y ofrecerlas como alternativas. Las respuestas a las preguntas cerradas son estructuradas y algunas veces contienen escalas que representan diversos grados de satisfacción o acuerdo con las alternativa propuestas. *Las preguntas abiertas*, son aquellas que permiten a quienes responden contestar usando sus propias palabras. Estas preguntas conducen a respuestas no estructuradas. Son apropiadas para preguntas de opinión, cuando los temas son complejos o para empezar a explorar una temática y no conocemos la dimensión de la misma. *Las preguntas de contingencia*, son aquellas que tienen dos o más partes y en las cuales la respuesta a la primera parte determina cual de dos preguntas diferentes debe ser contestada a continuación por quien responde.

Otra fuente importante de obtención de información del trabajo de investigación fue ***el diario de campo***, el cual es una gran herramienta de valiosa utilidad donde se plasman las observaciones de clase y se analiza el acontecer real del aula de clase. Según Porlán & Martín (1991, p. 22) el diario “ha de propiciar el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. De acuerdo con Zabalza (2004, pp.18-19) existen dos variables básicas para destacar en los diarios: La primera,” la *riqueza informativa* que el diario aporta y que es tanto más rica cuanto más polivalente sea la información que se ofrece en él”, además que “se pueda contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal”; y la segunda, la *sistematicidad de las observaciones recogidas* la cual permite hacer una lectura diacrónica sobre los acontecimientos, con ello se hace posible analizar la evolución de los hechos. También según el autor anterior (Ibid, pp.150-151) plantea que existen ciertas condiciones para que el diario cumpla con la función que pretende desarrollar: la consigna coherente con la finalidad que se pretende; la periodicidad que garantiza continuidad y sistematicidad en las anotaciones; la representatividad de los hechos lo más fielmente posible a la realidad que se pretende contar; la cantidad dentro de lo cual lo importante es garantizar que haya información suficiente para poder extraer de ella la visión de las cosas que el observador quiere

reflejar en el texto; el contenido sujeto a la consigna y a la función que se pretenda con él; y la duración que no debe ser menor al periodo o proceso que se desea cubrir con el diario.

De esta manera, la encuesta a los estudiantes pertenecientes al grado 7-2 del colegio Nuevo Latir, y el uso reflexivo del diario de campo realizado en cada una de las intervenciones de las clases de inglés como lengua extranjera, permitieron que su contenido hiciera emergente la información pertinente para la realización del análisis de esta investigación.

3.3 METODOLOGÍA APLICADA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Los procedimientos y los instrumentos adoptados para la recolección de los datos, el desarrollo, el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación-acción se realizaron a través de un proceso metodológico que siguió las siguientes etapas:

3.3.1 Exploración

Esta etapa correspondió al primer acercamiento que se hizo a la institución educativa Nuevo Latir a través de visitas de reconocimiento para la recolección de información relevante, con el fin de la identificación del problema de investigación y así llevar a cabo un proyecto de investigación en la asignatura “Seminario de Introducción a la Práctica Docente” (semestre IX, agosto-diciembre 2011), luego la correspondiente Práctica Docente (semestre X, febrero-junio 2012), lo cual todo lo anterior estaba ligado al tema de investigación de este Trabajo de Grado.

Este ciclo de exploración se desarrolló desde el día 15 de septiembre de 2011 con una reunión previa con el señor rector hasta el final del mes de noviembre de 2011, y fue concerniente con el último periodo académico del año lectivo 2011 del nuevo calendario A, designado para las instituciones públicas de la ciudad de Santiago de Cali. Durante el desarrollo de esta primera etapa se efectuaron: recorridos por la infraestructura de la institución (oficinas administrativas, edificios y biblioteca); recolección información a través de entrevistas informales (coordinador, profesores, estudiantes, personal administrativo); acercamiento al Proyecto Educativo Institucional PEI; asistencia a reuniones semanales programadas de (profesores del campo de

humanidades, profesores del ciclo III, comisiones de evaluación); observaciones de clase del campo de humanidades en el cual se desarrolló la clase de lengua extranjera inglés en el grado sexto de bachillerato (grupo 6-2) jornada matinal; asistencia a la semana de desarrollo institucional (Noviembre 28-30 de 2011), en el cual se hizo la planeación de la malla curricular correspondiente al siguiente periodo académico –enero a noviembre de 2012; y asistencia a la reunión general de profesores programación de ingreso y actividades a desarrollar (enero 13 de 2012).

Para el periodo de la Práctica Docente (febrero-junio 2012), correspondiente a la segunda etapa de investigación, en el cual se llevó a cabo la implementación de esta unidad temática, los estudiantes ya comenzaban su primer periodo académico correspondiente al año lectivo 2012 del calendario A. Por lo cual esta práctica se realizó, con estos mismos estudiantes de sexto (6-2) que ya habían pasado al grado séptimo de bachillerato (grupo 7-2) y el horario de clase de LE ya establecido era de dos horas semanales pero sin un día específico en la semana, entonces se estipuló los días miércoles para que yo pudiera realizar y llevar a cabalidad mi Práctica Docente.

3.3.2 Identificación del problema de investigación

La identificación del problema de investigación se obtuvo a través de las observaciones de aula del campo de humanidades en el cual se desarrollaba la clase de inglés como lengua extranjera, a la vez relacionándolo con el contenido del PEI de la institución, con los temas surgidos en las diferentes reuniones y con las problemáticas presentadas tanto en el mismo salón como fuera de él. Las observaciones se realizaron en los horarios de las sesiones de la clase correspondiente a la lengua extranjera que durante el periodo final de 2011 fueron de tres horas semanales, pero sólo hubo dos clases de inglés llevadas a cabalidad, esto originado por diferentes motivos tales como dificultades presentadas para la continuidad de la clase, la anormalidad académica y que el tiempo para la LE era destinado para avanzar en otras actividades y/o proyectos transversales.

Por medio de la información recolectada en ellas, se identificaron varios problemas concernientes tanto al mejoramiento del proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua extranjera (LE) inglés, la proficiencia en LE, el manejo de un grupo de estudiantes tan numeroso, como al

ambiente de aula donde se realizaba éste. Pues había un factor constante, las continuas intervenciones hechas por la profesora para hacer llamados de atención por problemáticas de convivencia acaecidas en el aula, por falta de integración a las actividades por parte de los estudiantes, y por no tener interés en la clase. Dado esto, se evidenció que el punto más relevante a intervenir, era cómo hacer funcionar el normal desarrollo de la clase de inglés a través de un buen clima de aula relacionado con la disciplina del estudiante, la atención de clase, la motivación hacia la propia LE, el respeto hacia sus compañeros y profesora, la responsabilidad académica, la reflexión de sus comportamientos y sus posteriores cambios hacia el buen desenvolvimiento del flujo enseñanza-aprendizaje.

3.3.3 Revisión teórica

Una vez identificado el problema del trabajo de investigación, se llegó a la conclusión que se propondría una Unidad temática para la clase de LE que abarcara la problemática reflejada en el aula, y que a la vez confluyeran aspectos para mejorarla de manera integral. Por esta razón, se tomó como base las *Competencias sociales* que evidencian la integración de la parte cognitiva, emocional, comunicativa y los conocimientos hacia la construcción de un mejor ser humano (en este caso del estudiante) de manera reflexiva y de cambio de comportamientos positivos en el aula.

Se buscó entonces, implementar las competencias sociales a la clase de inglés como lengua extranjera como tema transversal, a través de la integración y uso de textos narrativos (fábulas y cuentos) como medio para desarrollarlas, para que a través de una lectura significativa para sus vidas y contexto alrededor aprendieran además el inglés. Se consideró entonces que se haría una investigación-acción de manera reflexiva y que derivaría en la evaluación de la Unidad temática propuesta para ver los alcances de ella.

Fue así, que la búsqueda de la revisión bibliográfica fue exhaustiva y continua. Se indagaron las nociones relacionadas con el tema de investigación para comprender los conceptos teóricos como base para el desarrollo de la investigación.

Los aspectos teóricos abarcaron temas, tales como: el uso del texto narrativo en clase de Lenguas Extranjeras (L.E.), el desarrollo de competencias sociales, el aprendizaje significativo de L.E., el desarrollo de las habilidades de comprensión del texto escrito en LE, la biliteracidad, el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción (perspectiva tipo accional del MCER), etc.

3.3.4 Diseño de la Unidad Temática

El diseño de esta Unidad temática se realizó teniendo en cuenta los referentes teóricos relacionados al tema de investigación y a los objetivos de este trabajo. Ante todo, el contenido de la unidad temática a evaluar se centró en: los intereses, necesidades actuales y expectativas de los estudiantes, la condición de su contexto socio-cultural, la etapa del desarrollo cognitivo en el cual se encuentran los estudiantes, la problemática acaecida e identificada en clase, las teorías psico-social y sociocultural, los modelos educativos constructivista y transformativo (Cummins), los textos narrativos en LE y su enseñanza, y las nuevas teorías de enseñanza-aprendizaje de LE.

Las actividades de la unidad tendieron a focalizar los componentes de atención, memoria, afecto, comunicación, motivación, pensamiento, para así desarrollar las competencias sociales en el aula en clase de LE. Para ello, todas las introducciones a la narración de cada texto narrativo en inglés, las diagramaciones del “*picture book*” (creado por la autora de esta investigación), y los talleres se plantearon de manera diferente.

Después de concebido todo lo anterior, se procedió a la búsqueda de selección de los textos narrativos, enfocándose sólo en cuentos cortos y fábulas con contenido de valores de solidaridad, tolerancia y respeto, además de otros temas de reflexión inherentes a ellos. Para la elección de éstos, se buscaron libros de cuentos en inglés en las secciones infantiles de las bibliotecas de la ciudad y de la misma institución pública, pero no se encontraron los temas adecuados para cumplir con los objetivos de esta investigación. Si se hubiera encontrado el cuento en inglés estos tendrían que haber sido varios, dado la numerosa cantidad de estudiantes del grupo 7-2. Por lo tanto, se pasó a buscar en internet.

La búsqueda de material fue un poco infructuosa, dado que no se encontraron textos narrativos cortos con contenido significativo para esta clase de problemas acaecidos en el aula de clases.

Algunos textos no han sido contextualizados para estas edades de pre-adolescencia, o no los encontré en versión inglés. Encontré algunos libros en los dos idiomas, pero relacionado con temas para niños más pequeños.

Por dichas razones, se acudió a la búsqueda exhaustiva en la red. En internet encontré páginas web, donde se enfocan en algunos valores. Pero es frustrante, leer y leer cuentos en inglés con contenidos en valores, pero no encontrar uno específico para un determinado tema o que sea el adecuado para los problemas de su edad (algunos muy infantiles o poco profundos). Por lo tanto no relevantes, no tratan temas ideales y actuales para su edad, que los identifique de alguna manera y que a su vez, traten los temas de intolerancia y violencia presentes en las aulas de clase, y de manera consecuente también fuera de ellas.

Encontré entonces unas páginas web, relacionadas con la enseñanza de valores implícitos en un cuento en inglés, diseñadas por pedagogos y dirigida a los padres de familia y maestros. Estos cuentos tenían su correspondiente versión en español y enfatizaban algunas problemáticas más actuales presentadas en las diferentes etapas de desarrollo de los estudiantes de la sociedad de hoy.

Una página web era la mejor, me ayudó muchísimo en la consecución de los temas que yo buscaba, pues los cuentos estaban organizados por idea y enseñanza principal de los valores. Así que de una manera fácil, podía leer y leer buscando el cuento adecuado, que cumpliera con unos objetivos funcionales-formativos de estimulación o motivación hacia la clase de inglés, y a la vez que pudiera desarrollar un conocimiento específico. Por consiguiente, seleccioné los cuentos idóneos para la etapa pre-adolescente en la cual se encontraban los estudiantes del grupo 7-2 y para la problemática identificada en el aula con su valor implícito, algunos tenían su audio pero no tenían diagramación de las historias.

En vista de esto, una vez escogidos los dos cuentos y una fábula de Esopo, se leyeron los textos para identificar su respectiva estructura narrativa (situación inicial, complicación, climax, nudo o desenlace, y resolución o situación final), y así de esta manera poder recrear y esbozar estos eventos principales en hojas de papel. Una vez ya puesto físicamente la idea de los hechos o sucesos narrativos, se buscaron imágenes idóneas y atrayentes para los estudiantes, después se plasmaron los dibujos en cinco cartulinas blancas de medio pliego formando un “*picture book*”,

para que así lo pudiera observar y comprender hasta el último estudiante de la parte de atrás del salón.

Se estableció que cada cuento comprendería dos clases de dos horas semanales. En la primera clase se daría la narración y la comprensión oral del cuento, y en la segunda clase se realizaría la comprensión escrita y reflexión del cuento a través de un taller en grupos, esto debido a que presentaban un deficiente nivel de inglés. En concordancia con ello, para cada texto narrativo se elaboraron dos planes de clase, los cuales se presentaban con suficiente tiempo de anterioridad al profesor tutor. En la reunión se mostraba cada plan de clase, uno para la narración y otro para el taller de comprensión escrita del texto narrativo con su respectivo “*picture book*”, donde se recibían comentarios, sugerencias y retroalimentación para una buena concepción del tema del cuento. Una vez revisado y aprobado este proceso, se pasaba a la implementación en clase. También todo esto se complementaba con la búsqueda y realización de ayudas visuales como flashcards, figuras tridimensionales, imágenes de revistas y periódicos que complementaban el tema de cada texto.

3.3.5 Diseño de instrumentos para la recolección de información

En esta etapa se diseñó una encuesta de tipo semi-cerrada para indagar de manera individual a los estudiantes acerca de su opinión sobre la implementación de esta propuesta didáctica en clase de inglés y de su percepción sobre la misma LE, a través de cinco preguntas donde cada una tendría un ítem para sugerir. Se consideró hacer la encuesta a cinco estudiantes elegidos al azar al finalizar cada sesión de clase de LE.

3.3.6 Implementación, seguimiento y evaluación continua de la propuesta

La implementación de la unidad temática se llevó a cabo a través de 6 sesiones de clase, correspondiente a cada uno de los 3 textos narrativos que comprendía dos clases de dos horas semanales. En la primera clase se presentó el texto con su correspondiente narración, comprensión oral, reconocimiento de vocabulario, estructura narrativa, y en la segunda clase se realizó la comprensión escrita y reflexión del cuento a través de un taller realizado por grupos de

estudiantes. Esto de acuerdo, a la previa elaboración de un plan de clase, por lo cual cada texto narrativo comprendía dos planes de clase.

El seguimiento de la propuesta se efectuó a través de la observación y reflexión de cada una de las sesiones de clase. Las observaciones fueron registradas de forma narrativa plasmadas en un diario de campo o bitácora inmediatamente después de cada intervención de clase y transcritos en un archivo electrónico, y en el cual se describió lo sucedido durante las clases de inglés como lengua extranjera , haciendo énfasis en las actividades de comprensión oral (narración) y comprensión escrita (talleres) de textos narrativos en inglés, ambas relacionadas con el desarrollo de competencias sociales en el aula foco de interés de este trabajo de investigación.

A partir de la experiencia de la primera clase se acordó que las preguntas de reflexión del taller escrito se harían para contestar con respuestas de tipo cerrado, pues el nivel de proficiencia en inglés presentado por los estudiantes al principio era muy bajo (no reconocían ni las órdenes de clase), y además no sabían cómo responder escribiendo en inglés, así que para cumplir los objetivos de esta investigación la solución ideal era utilizar el tipo de pregunta con respuestas de selección múltiple. Los talleres se iban perfeccionando y adecuando a medida que en cada clase se reconocían las debilidades y fortalezas de los estudiantes en cuanto a la LE, y también sobre lo que ya se estaba aprendiendo y reforzando como reconocimiento de vocabulario, análisis estructura narrativa, identificación de los elementos importantes de un texto narrativo, identificación del tipo de preguntas y cómo responderlas, etc.

Además, inmediatamente luego de terminada cada intervención de clase había una reunión con el profesor tutor para hacer la reflexión correspondiente de los logros y dificultades acontecidos en la clase de LE, y precisar qué se haría para mejorar en la próxima sesión. El tutor daba recomendaciones basadas en los datos de una ficha de observación de clase, la cual evaluaba varios aspectos relacionados con cuatro temas principales: las actividades de rutina, la planeación de clase, el desarrollo de la clase, y la evaluación, así mismo había un ítem para observaciones generales. Todo esto se tendría en cuenta para adecuar el siguiente plan de clase.

3.3.7 Análisis

La información recolectada se analizó de forma cualitativa utilizando el contenido de los registros de observación de la bitácora electrónica y de los resultados de las encuestas de evaluación realizada a cinco estudiantes después de cada sesión de clase.

El análisis de los registros de observación como interventora en la clase de inglés se enfocó en cuatro aspectos considerados esenciales para la evaluación de esta unidad temática. Estos se categorizaron de la siguiente manera:

- 1) La planeación. ¿Qué se planeó? ¿Cómo fue la preparación prevista para cada intervención de clase?
- 2) La intervención. ¿Qué se realizó? Orientando los resultados hacia las actividades, en primer lugar hacia la comprensión de la narración del texto, y en segundo lugar hacia la comprensión escrita del taller y su realización, prestando atención al desarrollo de las funciones lingüísticas-comunicativas en lengua extranjera y de las competencias sociales en el aula por parte de los estudiantes durante cada intervención de clase
- 3) Las reflexiones. Centradas sobre los logros y dificultades presentadas en clase, sobre las debilidades y fortalezas, aciertos y desaciertos.
- 4) Puntos de intervención. ¿Qué se propone que se mejore con la relación en las intervenciones de cada clase de LE?

El análisis de los resultados de la encuesta sobre la evaluación a cada intervención de clase por parte de los estudiantes, se hicieron de manera cualitativa y cuantitativa haciendo una interpretación de los datos recogidos en ellas.

La evaluación de toda la unidad temática que converge de las intervenciones en clase de LE a través de la utilización de tres textos narrativos en inglés para desarrollar competencias sociales en el aula, dan cuenta de las conclusiones y sugerencias de su implementación.

3.4 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL EDUCATIVO

3.4.1 Planta física

La Institución Educativa Nuevo Latir, está ubicada en el distrito de Aguablanca en la calle 76 No.28-20 (Avenida Ciudad de Cali, en la intersección con la troncal de Aguablanca), barrio Alfonso Bonilla Aragón perteneciente a las comunas 13 y 14 en la zona oriente de la ciudad de Santiago de Cali, una de las zonas más vulnerables y excluidas de la sociedad caleña.

Esta institución de carácter público fue creada mediante resolución N° 4143.0.21.7154 de 2011 por parte de la Secretaría de Educación Municipal. La Ciudadela Educativa Nuevo Latir se comenzó a construir el 20 de enero de 2010, fue inaugurada el 8 de junio de 2011 y las clases iniciaron formalmente el 11 de Julio de 2011, con una dotación totalmente nueva.

La infraestructura de la institución es un área construida de 17.111 m² que cuenta con un espacio público de 3.093 m² con una capacidad para 3.000 estudiantes. **La estructura física** de la Ciudadela Educativa la componen cuatro edificios:

El primero, ubicado en la esquina norte, es un área conformada de dos niveles: en la planta alta, se encuentra el Centro de atención a la primera infancia “Cariño”, y en el piso inferior se ubica el área administrativa de la Ciudadela. El segundo edificio, presentando una forma de una serie de 4 cubos (o bloques, cada bloque de la edificación tiene: sus respectivos baños para mujeres, hombres y discapacitados; extintores de fuego y canecas de reciclaje para cartón, plástico y ordinarios.), corresponde al Colegio en sí conformado por tres niveles. En el primer nivel esta la zona amplia de servicios de comedor y ocho aulas para la atención de preescolar. En los siguientes dos niveles, se encuentran las aulas para primaria y secundaria. Hay un laboratorio de idiomas, un laboratorio de física, un laboratorio de química, un aula de música y un aula de informática. El tercer edificio la biblioteca, es una edificación cilíndrica de 5 niveles ubicada en la esquina sur oriental del complejo educativo. Allí se encuentra ubicado El *Centro Cultural y Biblioteca Nuevo Latir* que cuenta con 13.000 libros de colección y 7.500.000 en su Biblioteca

Digital, además de una colección especial de Biblioteca de literatura afrocolombiana e indígena. El cuarto componente arquitectónico, lo conforman dos espacios deportivos: uno es el espacio abierto al interior del colegio que cuenta con una cancha múltiple, graderías y zonas verdes; y el otro espacio es el Coliseo, edificio de 800 m² que consta de graderías con capacidad para 700 personas.

Con relación a los materiales y equipos existentes y disponibles, la dotación de toda la institución es totalmente nueva. Posee un *laboratorio de idiomas* que cuenta con 40 sillas para mesa de los alumnos, tablero blanco para escribir con tinta seca, 1 video beam, 1 DVD, 21 computadores PC (DVD, audífonos, cámara), 2 parlantes, 1 televisor LCD de 42 pulgadas, y un software especial que todavía no había sido implementado. Este laboratorio de idiomas era utilizado como aula de clases por parte de un profesor del campo de humanidades de otro grado, por lo cual no estaba completamente disponible para los demás grados de toda la institución.

En el 2011, la Fundación Carvajal donó el libro de texto Teenagers, New Generation (Greenwich ELT), del año 2004 inglés de la editorial Norma para todos los grados de bachillerato. Este también posee un software cuya capacitación a los profesores es impartida por la misma fundación. Cada paquete del libro contiene: student's book, workbook, audio CD y test, los cuales eran únicamente para uso interno de los estudiantes. Respecto al grado séptimo, algunas partes de unidades eran utilizadas en clase a través de copias, pero sólo cuando éstas se integraban al proyecto transversal del Ciclo III o al sub-proyecto del mismo grado séptimo. Además de esto, no existía ningún material de apoyo de dotación para la clase de lengua extranjera.

3.4.2 Visión y Misión

La institución educativa pública está basada en una pedagogía incluyente y holística con su juventud, cuya **Misión** es: “La Institución Educativa Nuevo Latir, comprometida con la convivencia y la transformación social, el emprendimiento y la transformación integral de los estudiantes, de las familias y comunidad en general, ofrece una educación integral con énfasis en arte y sus temas. Esta institución propende por medio de una propuesta pedagógica alternativa,

incidir en la formación de ciudadanos íntegros, participativos, autónomos y solidarios quienes a través de la cultura, el arte, la ciencia, la tecnología, el deporte y el cuidado del medio ambiente, puedan gestionar los cambios que permitan crear una mejor sociedad”. (PEI, p. 94). Además, su **visión** es: “Se proyecta para el año 2023 como el eje educativo articulador y dinamizador de procesos de desarrollo social, educativo, económico, político y cultural en el oriente de Santiago de Cali”. (PEI, 2011, pp. 94-95).

La filosofía educativa institucional es:

“...la apuesta desde esta nueva institución educativa, la asumimos desde la perspectiva del *desarrollo humano*, que pretende dinamizar procesos dialógicos entre los diferentes actores (no espectadores o invitados) presentes en la escuela. Nuestra apuesta entonces es la de formar personas conscientes de sí mismas, de su realidad social, cultural, económica e ideológica, de manera que se hagan cargo de sí y de reconfigurar las formas como se han venido relacionando con el otro. Ese otro que no se agota en la relación entre seres humanos, sino que reconoce la importancia de su entorno, su contexto con todo lo que lo habita en relaciones de complicación.

Nos aproximamos desde esta lógica a la idea de una institución que no sólo se hace cargo de gestionar los conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de su historia, también de posibilitar los encuentros de los diferentes grupos étnicos que habitan el sector sin mediaciones institucionales pertinentes. Nos aproximamos a la idea de una escuela como mediadora cultural del encuentro, de la transformación social y cultural, de la configuración de subjetividades otras, capaces de imaginar y construir otros mundos posibles”. (PEI, 2011, pp. 95-96)

3.4.3 Programa de Lengua Extranjera: inglés

La institución cuenta con 5 ciclos de enseñanza: Ciclo 0 (bebés); Ciclo I y II (Primaria); Ciclo III (6º, 7º y 8º); Ciclo IV (9º, 10º y 11º). Este último ciclo de la media técnica tiene dos énfasis de enseñanza: en arte y cultura (música, teatro, danza) y en programación. En el ciclo III (correspondiente a los grados 6º, 7º y 8º), las asignaturas están agrupadas en tres campos de conocimiento: el primero, Ciencias (matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales); el segundo, Humanidades (filosofía, Lengua castellana y lengua extranjera inglés); y el tercero, Arte y Cultura (Educación física, sistemas, arte). Estas áreas se integran en una misma temática que es desarrollada a lo largo de un periodo semanal.

El campo de conocimiento Humanidades, establece una organización que “no obedece a disciplinas aisladas sino a lenguajes y simbologías que manejan significados comunes para la consolidación de lo interdisciplinario”. (PEI, 2011, p.132). Para lo cual, el PEI precisa que “La segunda lengua y los conocimientos académicos, se aprenden desde lo emocional y no sólo desde lo conceptual”. (pag. 86)

Para este grupo 7-2, este campo del conocimiento Humanidades en el cual se integra la lengua extranjera inglés, tiene una intensidad semanal de 10 horas, en bloques de dos horas por día. Las clases de inglés no tienen un horario fijo en la semana, por lo tanto la clase quizás puede o no puede ser impartida durante la semana. Tampoco existe un plan de área definido por parte de la institución para esta lengua extranjera.

3.4.4 Población objeto de investigación

Según lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional (2011), la organización territorial de la zona oriente de Santiago de Cali se construyó y consolidó a través de procesos de invasión, urbanizaciones ilegales y desplazados de la zona sur y pacífica del país, los cuales conformaron el actual Distrito de Aguablanca. Esta zona se ha ido configurando a través de las migraciones de diversos grupos étnicos (descendientes afrocolombianos, indígenas) enriqueciéndola multiculturalmente, pero conformando la zona más vulnerable y excluida de la sociedad caleña. Las condiciones socio- económicas que predominan en las comunas 13, 14 y 15 se encuentran en su gran mayoría entre la posición Bajo-Bajo y Bajo (Estrato 1 y 2), condición que desencadena a su vez problemáticas ambientales, sociales, políticas, de vivienda, de territorialidad, entre otras.

También el PEI señala que la mayor parte de los habitantes de esta zona cuenta con una fuente de empleo no formal, es decir que el centro de ingresos económicos de la población de la zona se localiza en empleos como: la construcción, trabajadores independientes, los trabajos informales (ventas ambulantes) o rebusque, servicios domésticos, costura, comercio (tiendas, graneros etc.), industria del arte (música, baile, pintura, etc.) y entre otros servicios que la comunidad ofrece para el sostenimiento económico de sus familias.

Además se puntualiza que “las comunas 13, 14 y 15 representan una de las zonas de miseria y pobreza de la Ciudad de Cali, sumándose la falta de oportunidades y los conflictos sociales, lo cual es explicable debido a los escasos recursos que dispone la zona para abarcar sus necesidades y aspiraciones”. Además que “...los actos delictivos y violentos que caracterizan esta zona, en muchas ocasiones se desencadenan debido a la ausencia de autoridad y educación familiar en los hogares o por influencia desde otros escenarios que ocasionarían a su vez conflictos al interior de los hogares”. (PEI, 2011, p. 123)

3.4.5 Aula de clase

El salón de clase de la lengua extranjera inglés para este grado, estaba ubicado en el tercer piso (bloque 1) del edificio correspondiente al colegio. A él los estudiantes de los grados séptimo (7-1, 7-2, 7-3) debían llegar en el horario correspondiente al campo de humanidades, en donde permanecía la profesora encargada de dictar este campo para todos estos grados.

Este salón de clase poseía un tablero de acrílico y un escritorio para la profesora en la parte oriental del salón, en el sector occidental que correspondía a la parte de atrás del salón había tres computadores que no tenían internet y que no se utilizaban en clase, en la parte norte se ubicaba un gran ventanal que permanecía abierto, y en el lado sur se encontraban unos estantes con un compartimento central que tenía cerradura con llave. Había aproximadamente 45 pupitres individuales conformados por una mesa con forma geométrica trapecial y una silla, que se podía mover fácilmente para cambiar la distribución del aula. El salón se podía acondicionar para hacer uso de los tableros electrónicos móviles de la institución, pero su escasa cantidad (cinco en total), no alcanza para toda la población estudiantil. No habían pegadas en el salón de clase ayudas visuales como carteleras, ni existía en el salón recursos didácticos para ser utilizados dentro de la clase de LE.

3.4.6 Perfil del grupo

Esta investigación se llevó a cabo en el grado séptimo (7-2) de la básica secundaria jornada de la mañana. El curso tenía en su momento 38 estudiantes (15 niñas y 23 niños), de los 41

matriculados al comienzo del año lectivo 2012, cuyas edades oscilaban entre los doce y trece años, había cuatro estudiantes de 14 años.

La mayoría de los estudiantes del curso pertenecían al Distrito de Aguablanca, en un contexto social estrato 1 y 2. En general se caracterizaban por presentar dentro del mismo aula *problemas académicos* (no tomaban notas en sus cuadernos, no presentaban tareas ni trabajos, no participaban en clases, inasistencia a clases), *de disciplina* (no acatamiento a las normas, falta de atención, rebeldía,) y *de convivencia* (intolerancia, irrespeto, malas palabras, golpes, agresividad, amenazas), en general conductas de enojo y violencia manifiesta, como una reacción frente a lo que reciben de sus propios hogares y de la sociedad. En cambio, les encantaban las expresiones artísticas, los trabajos manuales y los deportes, aspectos positivos en los cuales se podía recalcar como alternativas de construcción de metas para su futuro. Algunas prácticas positivas de comportamiento observado en el descanso fueron: el interés por jugar ajedrez que involucraba la integración de los estudiantes y el compartir los alimentos con sus demás compañeros.

En su gran mayoría, estos estudiantes eran hijos de familias desintegradas, parejas disfuncionales cuyo padre se caracteriza por ser violento y la madre sumisa, o ambos padres se caracterizan por ser violentos; o en los casos más extremos, las madres eran solteras con numerosos hijos (algunas veces de diferente padre biológico) quienes trabajaban fuera del hogar en trabajos informales casi todo el día; o eran criados por abuelas u otros familiares por diferentes motivos, como por ejemplo que eran huérfanos víctimas de la violencia social en sus mismos barrios. Algunos padres se desentienden de sus hijos, no asistiendo a las reuniones de padres de familia o a citaciones por parte de la directora de grupo. Menos asisten cuando se les dice que sus hijos son remitidos a la psicóloga.

Debido a este contexto económico y de violencia social e intrafamiliar, algunos estudiantes tenían miradas desafiantes, y presentaban bajo rendimiento escolar, dificultades de aprendizaje y de comportamiento dentro y fuera del aula de clase. Algunos expresaban su soledad a través de conductas de enojo o siendo retraídos en clase. Esto debido a que son niños con *necesidades tanto económicas* (hay carencia de componentes nutricionales básicos por la mala alimentación así afectando su normal desarrollo cognitivo, falta de recursos para comprar útiles y fotocopias, algunos no tienen acceso a la tecnología, etc) *como emocionales* (carencia de amor y afecto, de

protección, de orientación, de apoyo, de comunicación efectiva con sus padres, empatía, manejo de emociones), y *sociales* (falta de asertividad, de tolerancia, de respeto, de consideración de unas consecuencias, de valoración de diferencias, del buen uso del tiempo libre, etc).

Ellos se quejaban constantemente de sufrir de dolor de cabeza, sufrían de fatiga y algunos presentaban somnolencia en clase. Había el programa de desayunos escolares, pero éstos comprendían raciones muy pequeñas. Algunos niños no lo recibían porque les caía mal la leche. Esto no cubría todos los requerimientos nutricionales mínimos necesarios para emprender las actividades cognitivas o físicas del colegio.

Todos los aspectos anteriormente mencionados, son fundamentales para el aprendizaje y primordiales para la construcción de una mejor persona con visión de un futuro mejor y para desenvolverse positiva y reflexivamente en la sociedad. Pues estas condiciones actuales, la inestabilidad emocional y social, la etapa de crecimiento en que están (comienzo de la adolescencia), los hace más proclives a querer integrar grupos con tendencias negativas y autodestructivas dado al sector vulnerable al que pertenecen.

En cuanto a la proficiencia en lengua extranjera inglés, la gran mayoría de los estudiantes del curso poseía bajo nivel. Se resalta el interés hacia el inglés por parte de algunos alumnos a pesar de no tener un nivel competente en la lengua extranjera.

Con base en observaciones previas durante el periodo de ayudantía antes de la Práctica Docente, se recogió información de primera mano sobre ellos y su contexto. Me dijeron que vivían en barrios peligrosos, un estudiante en una clase llevó muchos casquillos de bala. Él me dijo: “Usted no sabe cómo es mi barrio. Mi barrio es caliente”. Otros estudiantes se refirieron a que sus vecinos eran bullosos y que peleaban en la calle. Con relación a su manejo del español de manera escrita, y por medio de varios talleres de la clase de lengua castellana que ayudé a corregir, algunos estudiantes tenían problemas con la ortografía, separaban mal las palabras al escribirlas, no había buena redacción, no identificaban muy bien las ideas, escribían meramente lo necesario, escribían sólo una frase. Todo esto evidenciaba una carencia en los hábitos de lectura y escritura.

4 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA UNIDAD TEMÁTICA

La planificación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de esta unidad temática, da cuenta de la experiencia de investigación acción que se realizó en la institución educativa pública monolingüe Nuevo Latir durante el primer semestre del periodo académico del año 2012, con estudiantes de séptimo grado de bachillerato en la clase de inglés como LE como parte de mi Práctica Docente para optar al título de Licenciada en Lenguas Extranjeras.

Como proyecto de Práctica Docente, se diseñó e implementó una unidad temática llamada “Conciencia de los valores de solidaridad y tolerancia como competencias sociales a través de la comprensión de cuentos y fábulas en inglés como lengua extranjera”. Este proyecto tuvo como objetivo principal generar conciencia de estos valores a través de la comprensión oral y escrita de tres cuentos narrativos en inglés.

Se utilizaron los textos narrativos: en primer lugar, el cuento “*The Rabbit and bamboo island*”, para hablar de la tolerancia y respeto hacia la naturaleza, la importancia de la naturaleza para la supervivencia de los seres vivos y de los propios hábitats y recursos naturales, los peligros del desequilibrio ecológico, la cooperación; en segundo lugar, el cuento “*Scuttleball: Soccer for ants*”, para hablar de la tolerancia hacia los demás, el respeto hacia las normas, la empatía, el manejo del enojo, las causas y consecuencias de los actos propios, la búsqueda de soluciones, la persecución de unos objetivos; y por último, la fábula “*The Lion and the mouse*” de Esopo, para hablar de la solidaridad, la ayuda desinteresada, el perdón, el pedir disculpas, la honestidad, el cumplir la palabra, el no juzgar por la apariencia física, la amistad.

Alrededor de cada historia se hacía una planeación con suficiente antelación, con contenidos lingüísticos, comunicativos y socioculturales, además de los contenidos transversales foco de esta investigación, como las competencias sociales a través del desarrollo de valores.

La metodología utilizada fue: en una primera clase de dos horas, se presentaba el cuento de forma narrada (utilizando gestualizaciones expresivas, diferentes tonos de voz), interactiva y reflexiva con los estudiantes, a través de un “*picture book*” con dibujos hechos en medio pliego de cartulina blanca diseñados especialmente para dicho fin, recreando los cinco principales

eventos correspondientes del texto (situación inicial, complicación, climax, nudo o desenlace, y resolución o situación final), además de ayudas visuales como flashcards, figuras tridimensionales, imágenes de revistas y periódicos que complementaban una idea. Se trataba de presentar primero el contexto, los personajes y el vocabulario para la comprensión de la narración de la historia. Se utilizaba el tablero para relacionar el texto escrito con el texto oral, de esta manera se escribía en el tablero el vocabulario necesario para entender el cuento, y así reconocerlo luego dentro del texto escrito.

En la segunda clase también de dos horas, correspondiente a la siguiente semana del calendario previsto para la realización del proyecto, se retomaba un poco la narración de la anterior lección para presentar el texto escrito y para motivar la participación de los estudiantes; y por último se realizaba un taller de comprensión de lectura. Cada intervención correspondía a dos horas semanales, pero a veces por diferentes inconvenientes fuera del control de la practicante se aplazaba la actividad para la siguiente clase, incluso hasta 2 semanas después. Pese a esta anomalía, los estudiantes recordaban la historia.

La unidad didáctica tuvo como objetivo principal, la generación de conciencia de los valores de tolerancia, solidaridad y respeto, como parte de las competencias sociales que deben desarrollar los estudiantes del grado séptimo en el colegio Nuevo Latir, a través de la comprensión de tres textos narrativos cortos en inglés como lengua extranjera.

A continuación se presenta en detalle las seis intervenciones de clase de inglés como lengua extranjera:

4.1 CUENTO: THE RABBIT AND BAMBOO ISLAND

4.1.1 Intervención N°1 (Narración)

Tema: El respeto hacia el medio ambiente

Fecha: Miércoles 11 de abril de 2012

Tiempo: dos horas de 50 minutos cada una (11:20 a.m. – 13:00 p.m)

Objetivos específicos:

Promover y reforzar el respeto hacia la naturaleza (animales, plantas, medio ambiente)

Incentivar la lectura comprensiva de cuentos

Fomentar la fantasía y la imaginación a través de una lectura interactiva y demás actividades complementarias que impliquen la participación activa de los estudiantes despertando su interés por la lectura.

Reforzar las habilidades de comprensión auditiva y de lectura en inglés.

Contenidos: Vocabulario sobre animales (rabbit) y la naturaleza (island, bamboo cane, grass); identificación del verbo to be en pasado (was, were) y otros verbos en pasado.

Recursos: Cuento “*The Rabbit and Bamboo Island*”. Uso de un “*big book*” para recrear el cuento.

4.1.1.1 Planeación.

Lo planeado para esta primera intervención consistió, en primer lugar, en iniciar la clase con una actividad de concentración antes de comenzar la narración del cuento, esto con el fin de reducir la tensión que los estudiantes presentaban de manera regular en la clase de inglés y centrar la atención en el aprendizaje. Esta actividad la aprendí en una ponencia sobre “Cómo fortalecer el aprendizaje de la lecto-escritura en niños” dictada por la fonoaudióloga y especialista en neurodesarrollo Patricia Giraldo de la clínica Imbanaco. Ella recalcaba que “el aprendizaje se facilita en condiciones placenteras de uso y funcionalidad”. Este ejercicio se escribiría en el tablero de la siguiente manera:

Aⁱ B^j C^d Dⁱ E^d F^d G^j Hⁱ I^j J^d

K^d Lⁱ Mⁱ N^j Ñ^j O^d Pⁱ Q^d R^j S^j

Tⁱ U^j V^d Wⁱ X^d Y^d Z^j

Para la explicación de esta actividad se mostraría el abecedario en el tablero, a medida que se dijera el nombre de la letra del abecedario en inglés, los estudiantes levantarían la mano o las dos manos correspondiente(s). La mano que se levantaría correspondería a letra pequeña escrita en el superíndice de cada letra del abecedario, de la siguiente manera:

i: levantar mano izquierda; d: levantar mano derecha; j: levantar ambas manos.

En segundo lugar, se haría la presentación del cuento “*The rabbit and bamboo island*”, se narraría el texto en voz alta, teniendo en cuenta la pronunciación, las pausas, los diferentes tonos de voz para diferenciar el narrador y los personajes, las gestualizaciones expresivas y poniendo en interacción a los estudiantes de manera tal que se propiciara el interés y la comprensión hacia

el cuento. Finalizada la narración oral, se realizaría una actividad para identificar: personajes, escenario, la secuencia de eventos y el tema. Luego, se daría como instrucción encontrar similitudes y diferencias entre la imagen inicial del cuento y la imagen final del mismo.

Para concluir, se realizaría un ejercicio de emparejamiento, el cual consistía en hacer coincidir los nombres escritos en inglés de la secuencia ordenada de eventos del cuento: Exposition (initial situation), rising action (complications), climax, denoement or falling action, resolution (final situation), con unas imágenes de eventos correspondientes al mismo cuento. Por ejemplo:



EXPOSITION (Initial situation)

El cuento “The rabbit and bamboo island” (ver Apéndice A) está colgado en la página <http://www.shortstories.net/> “Short Stories_Bedtime stories and moral stories”, sitio de internet especializado en cuentos para niños con mensajes positivos y reflexivos implícitos en el contenido de las historias. Esta página clasifica las historias por personajes, por ambientes, por valores, por fábulas y por cuentos para niños. Esta historia se escogió porque se quería propiciar la reflexión sobre el respeto a la naturaleza (animales, plantas, medio ambiente y recursos naturales como el agua). En esta intervención se resaltaría que el desequilibrio ecológico a través de la destrucción de los árboles, acarrea funestas consecuencias que ponen en peligro la supervivencia de los seres vivos y la de la propia naturaleza. En el cuento el conejo como personaje principal, haría conciencia sobre la conservación de la naturaleza pues de ella depende no sólo su comida sino la estabilidad de su hábitat.

Para la planeación de la narración del cuento y como preparación, con 15 días de antelación se hizo una presentación ante el profesor tutor y otra estudiante de Práctica Docente con el fin de recibir retroalimentación, críticas y sugerencias, antes de hacer la primera intervención de clase. Los comentarios y las recomendaciones del profesor y la estudiante sobre la presentación del cuento, fueron: recordar usar diferentes tonalidades de voz para diferenciación del narrador y los personajes del cuento; poner en interacción los estudiantes con la historia, ser una narradora que involucre a los niños dentro de la historia; apoyarse en la imagen, no es necesario aprenderse la historia de memoria sino conocer la historia y jugar con ella; hacer comprender la historia sin traducir al español, por eso utilizar muchas referencias; transmitir valores positivos alrededor de la historia; motivar y centrar la atención en la historia.

Para la elaboración del *picture book* sobre el cuento (ver Apéndice B), se hizo una búsqueda de imágenes en internet que pudieran ayudar a la realización del mismo. Se identificaron las cinco partes de la estructura narrativa del cuento y se eligieron los momentos más importantes de ellas, para así buscar las imágenes de apoyo. Se encontró un conejo muy colorido y llamativo en diferentes posiciones lo cual permitiría ser utilizado como el protagonista de este cuento, además de otras imágenes como ambiente de la trama. Se editaron las imágenes bajadas de internet utilizando el programa *Paint* de Windows, se ampliaron las imágenes seleccionadas y se imprimieron. Estas imágenes ya impresas se recortaron para formar una escena del cuento y se hicieron algunos retoques y ambientaciones con crayola. Se eligieron algunas partes del texto para reforzar las imágenes y facilitar su comprensión. La imagen de la situación inicial del cuento servía como carátula.

4.1.1.2 Implementación

Inicié la clase de inglés, haciendo organizar el salón de forma que pudieran ver mejor hacia el tablero, pues estaban dispersos en grupos.

Desde el comienzo se mostraron reticentes a que la clase de LE fuera impartida en inglés pues estaban acostumbrados a las explicaciones en español en toda esta clase.

El ejercicio de concentración yo lo escribí en el tablero e hice una demostración en inglés como ejemplo de cómo había que realizarlo. Percibí que varios estudiantes no habían comprendido. Un estudiante manifestó en voz alta ante todo el grupo que no entendía, pero otra estudiante que había comprendido comenzó a explicarle ante todo el salón en español diciéndole: -“no...!, la j son las dos manos”, y él dijo- “ah...ya entendí profesora”. Entonces, para reforzar la comprensión del ejercicio de concentración, procedí a realizarlo primero con un estudiante para tomarlo como ejemplo, para que los demás lo vieran y así entendieran mejor. De esta manera, proseguí el ejercicio con todos los estudiantes de manera grupal.

Cuando comencé con la narración en inglés del cuento “*The Rabbit and island bamboo*” mostrando la carátula que yo diseñé especialmente para este cuento. Gritaban y renegaban: -“¡En español!”. Había mucho ruido tanto dentro como fuera del salón, los grandes ventanales que tenía dejaban entrar todo el ruido del exterior.

Ante tal desaprobación por escuchar la clase en inglés y con la profesora titular dentro del salón, persistía el ruido. Así que la narración del cuento involucró narrar el cuento a una parte de los estudiantes de cada lado del aula y a los del centro. Mientras le narraba a un lado, yo me daba cuenta que los otros hablaban o se peleaban.

A cada rato, desde que empecé la narración del cuento en inglés y durante su narración se oían voces que decían -“¡En español!”.

Yo como siempre narré en inglés e hice mímica, traté de hacer que cada grupito me entendiera, ellos a través de la mímica iban traduciendo en voz alta o se decían entre sí y así me daba cuenta si estaban comprendiéndolo, además con las preguntas que yo hacía sobre el cuento en inglés podía corroborar o no su comprensión. Ellos al principio, lo primero que me decían era: -“No comprendo.” Otros: -“No...! explique en español”. Pero a medida que yo hacía mis gestualizaciones, ellos trataban de entender. Fue valiosa la ayuda de algunos estudiantes que captaban las ideas de inmediato y que siempre trataron de participar aunque fuera en español. Usaba del tablero para escribir el vocabulario (la palabra junto a su dibujo sin traducir) o contestar alguna pregunta. Ya más o menos en el intermedio de la clase, la mayoría de los estudiantes se habían dado cuenta de la dinámica de la clase y de cómo debían participar.

Al terminar con la narración, hice un ejercicio en el tablero para identificar los personajes, el tema, el lugar donde tenía lugar el cuento, y el mensaje. Los estudiantes colaboraron porque sabían ya el vocabulario que había repetido en el cuento: *rabbit*, *bamboo cane*, *island* (aquí como dijeron [aislan], tuve que explicar en el tablero que la letra “s” no se pronunciaban y recalqué [‘ailand]).

Continué con otro ejercicio de comparar la primera imagen del cuento correspondiente a la carátula, con la última imagen del mismo. Escribí en el tablero *Find: similarities and differences*. Expliqué en inglés, pero me dijeron que no entendieron esto, que por favor lo explicara en español. Así que expliqué en español. Les pedí que escribieran lo que estaba plasmado en el tablero: el vocabulario, el ejercicio anterior y este nuevo en el cuaderno de inglés.

Algunos no sacaron el cuaderno y me tocó ir puesto por puesto, verificando que sacaran cuaderno e hicieran el ejercicio. La mayoría me dijo ¿en inglés?. Les respondí “*Of course. This is an English class*”. Me preguntaron sobre el vocabulario, como por ejemplo un conejo tenía una pala, para todo el salón escribía la palabra en inglés (shovel) y al lado dibujaba su significado . Me sorprendió gratamente que entre los ‘desaplicados’ también me preguntaran la pronunciación de algunas palabras que escribía en el tablero.

Después de que verifiqué cuadernos, ya los estudiantes me estaban diciendo que la clase se acabó y que era el tiempo del aseo. Como no sabía nada al respecto, di por sentado que la clase continuaba hasta la hora convenida y proseguí con la corrección en el tablero. Me pareció que debía sacar a los indisciplinados al tablero porque ya les había corregido. Los estudiantes salieron al tablero, lo hicieron bien y escribieron en inglés perfecto sin errores.

4.1.1.3 Reflexiones (Logros y dificultades)

Una vez terminada la clase, hubo una reunión con la profesora titular del curso y el profesor tutor de la práctica, quienes habían llenado durante mi intervención en clase una ficha de observación de la clase con unos parámetros de evaluación sobre las actividades de rutina, la planeación, el desarrollo de clase y la evaluación.

EL profesor tutor primero que todo recalca que antes de iniciar una clase se debe poner atención en la organización del salón y del aseo en él, puesto que es importante el orden que se establezca para el aprendizaje, hay que crear un ambiente especial para el aprendizaje. Se debe empezar la clase sólo hasta que éste esté organizado y limpio, pues el salón de clases permanecía desaseado.

Asimismo, hacer llamados de atención de forma inmediata, para mejor manejo de grupo y resaltar los aspectos de la personalidad del estudiante, como por ejemplo el respeto hacia la persona que está hablando. Como consejo siempre se debe infundir orden, amor y respeto.

Además, se tienen en cuenta los períodos de atención de los estudiantes que son relativamente cortos y hacer actividades de concentración. Asimismo, hacer una planeación de la realización del tablero, o sea la distribución de cómo y qué se va a escribir en el tablero. También debo mejorar y subir el tono de voz, pues por el constante ruido interno y externo al salón de clases, no se alcanzaba a escuchar bien en la parte de atrás del salón.

Se debe mejorar: la determinación del tiempo, proyección de voz; control de la disciplina; planeación del tablero.

4.1.1.4 Análisis

La primera clase de inglés como lengua extranjera con la implementación de esta propuesta, presenta un cambio radical para los estudiantes en la forma como ésta se da, pues ellos estaban acostumbrados a escucharla en español (la profesora encargada de la clase de inglés como Lengua Extranjera no era graduada en esta licenciatura), y a realizar a veces talleres sobre el vocabulario en grupo. Por lo tanto, desde el primer momento fueron reacios a que la clase se diera en inglés. No estaban acostumbrados a acatar ciertas normas, como la distribución del salón, consignar en los cuadernos lo escrito en el tablero con la revisión constante de la profesora, el aseo permanente del salón, prestar atención a quien habla.

La narración del cuento en inglés implicó mucha atención de los estudiantes que se dispersaban en otras cosas, se golpeaban permanentemente, se hablaban duro desde puestos distantes, se paraban constantemente para ir a agredir a otro estudiante (violencia entre pares). Tres niños en diferentes sitios del salón estaban durmiendo, luego más adelante me daría cuenta que

presentaban diversos problemas en la casa. Al conocerlos mejor, uno de ellos era muy retraído y le costaba captar las cosas con facilidad. Los otros dos eran muy indisciplinados: rebeldes, desafiantes, golpeadores. Estos estudiantes y otros, tenían problemas de bloqueos mentales, unos los identifiqué relacionados con miedos, con frustraciones, con déficits alimentarios, etc.

Para contar la historia del cuento en inglés me apoyé muchísimo de las imágenes del *picture book*, pues ellas representaban muy bien el ambiente de las cinco partes más importantes de su estructura narrativa. También de los gestos, la mímica, y del vocabulario previo que fui mostrando en las imágenes para que lo comprendieran. Respondían en español pero yo les repetía en inglés señalando el objeto, haciendo el gesto o la acción, o escribiendo en el tablero para que relacionaran el sonido con la palabra escrita, y para que luego la reconocieran en el texto.

Algunos estudiantes que yo identificaba y conocía por ser más aplicados, me ayudaron bastante al participar en clase y así con sus respuestas correctas inferir la comprensión de los demás pues ellos le prestaban atención a lo que decían sus compañeros. Cuando se comenzó con el análisis y condensación de lo visto mediante una actividad en grupo, algunos integrantes de manera individual me llamaban para preguntarme más vocabulario de las imágenes, su pronunciación y si estaba bien escrito en sus cuadernos. Aquí se resalta que estudiantes de la parte de atrás también me preguntaron ésto, yo aproveché para decirles en español que todo lo que ellos le hacían a los demás me dolía. Ellos reaccionaron quedándose pasmados y mirándome, uno me dijo: -“Usted le importa él”, señalándome a un estudiante golpeador y que tenía el uniforme sucio. Le contesté que sí porque todos me importaban. El estudiante sólo me abrió los ojos y retrocedió un poco, pero con cara de grata sorpresa.

En conclusión, no hubo un buen ambiente de aula para que se diera el aprendizaje de inglés por parte de la mayoría de ellos, pues el idioma y su actitud de rechazo total al principio, entorpecieron la distribución del tiempo para cumplir con todas las actividades previstas.

4.1.1.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes

Con respecto a esta intervención de clase del 11 de abril de 2012, se encuestaron a cinco estudiantes al azar los cuales respondieron a cinco preguntas sobre la misma. (Ver Apéndice K. Formato de encuesta de clase)

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
Estudiante 1	Interesante	La actividad grupal_material sobre el cuento	Explicación en español_actividades lúdicas	NO RESPONDE	Difícil
Estudiante 2	Diferente	Material sobre el cuento_que la profe habló en inglés	Uso RR tecnológicos	La oportunidad hablar en inglés, el cuento	Chévere
Estudiante 3	Importante	El material presentado sobre el cuento	Explicación en español	No hablo inglés	Importante para mi futuro_Difícil
Estudiante 4	Interesante	La actividad grupal_ El material sobre el cuento	Explicación en español	El tema de clase- El cuento	Importante para mi futuro
Estudiante 5	Complicado todo en inglés	El material sobre el cuento	Explicación en español	Preguntar	Difícil

Cuadro N°1. Respuestas de los estudiantes sobre la clase del 11 de abril de 2012.

A la pregunta n°1 ¿Cómo te pareció la clase de inglés hoy?, 2 estudiantes respondieron que interesante; 1 estudiante diferente, 1 estudiante importante y 1 estudiante respondió que la clase de inglés era complicada porque todo era en inglés.

A la pregunta n°2 ¿Qué te gustó más de la clase de hoy?, 2 estudiantes contestaron que les gustó la actividad grupal y también el material presentado sobre el cuento; 2 estudiantes respondieron que les gustó el material sobre el cuento; y 1 estudiante respondió que le gustó el material, además que la profesora asistente habló en inglés en la clase de LE. Esto lleva a deducir que al 100% de estos 5 estudiantes les gustó el material presentado sobre el cuento.

A la pregunta n°3 ¿Si no te gustó la clase, ¿Cómo te gustaría que fuera?, 3 estudiantes respondieron que les gustaría que la profesora asistente explicara en español; 1 estudiante que la profesora hablara en español y que hiciera más actividades lúdicas; 1 estudiante que se utilizaran los recursos tecnológicos. Lo que da a entender que 4 de estos cinco estudiantes entrevistados quisieron que la profesora hablase en español en clase de LE.

A la pregunta n°4 ¿Qué te motiva a participar en clase de inglés?, 1 estudiante respondió que la oportunidad de hablar en inglés y también el cuento; 1 estudiante contestó que el tema de la clase y el cuento; 1 señaló que preguntar; 1 comentó que no hablaba en inglés por lo tanto no participaba; 1 estudiante no respondió a la pregunta.

A la pregunta n°5, Crees que el inglés es..., 2 estudiantes indicaron que consideran al idioma inglés difícil; 1 estudiante comenta que es chévere; 1 cree que el inglés es importante para su futuro pero a la vez difícil; y 1 estudiante respondió que es importante para su futuro

4.1.2 Intervención N°2

Tema: El respeto hacia el medio ambiente

Fecha: Martes, 17 de abril de 2012

Tiempo: dos horas. La primera hora de 60 minutos (09:00 - 10:00 a.m.), y la segunda hora de 50 minutos (10:30 – 11:20 a.m.). En este día, la primera hora de clase es dividida por el tiempo de receso que comienza a las 10:00 a.m. hasta las 10:30 de la mañana.

Objetivo general:

Identificación de los verbos regulares en inglés en el tiempo pasado.

Objetivos específicos:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reflexionar sobre la importancia de la conservación de la naturaleza.
- Aprender a trabajar los textos narrativos en inglés para favorecer su acercamiento tanto a lo lingüístico como a lo culturalmente relevante.
- Desarrollar habilidades de procesamiento cognitivo para entender y expresar valores, actitudes, sentimientos acerca del cuento.

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Desarrollar estrategias de comunicación para mantener una relación comunicativa en inglés tanto de manera escrita como discursiva en relación al cuento.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

- Identificar los verbos regulares en inglés en el tiempo pasado y discriminar sus diferencias de pronunciación.
- Reforzar las habilidades de comprensión de escucha y de lectura en inglés.

OBJETIVOS SOCIO-CULTURALES

- Desarrollar una actitud y valoración positiva hacia un cuento.
- Construir valores de tolerancia y solidaridad hacia la naturaleza.

Contenidos: Identificación de los verbos regulares en inglés del tiempo pasado.

Recursos: Fotocopia del cuento escrito “*The Rabbit and bamboo island*”.

4.1.2.1 Planeación

A partir del mismo cuento “*The Rabbit and bamboo island*”, se retomará y leerá el texto con ellos en voz alta teniendo en cuenta el ritmo, la entonación, la acentuación y la pronunciación. Luego, se identificarán todos los verbos del tiempo pasado los cuales están dentro del texto y se **clasificarán** en el tablero mediante una tabla de categorización de verbos regulares e irregulares,

para que los mismos estudiantes deduzcan su diferenciación y la terminación de los verbos regulares en tiempo pasado. A continuación de forma detallada, se presentarán solamente los verbos regulares contenidos en el cuento y se pondrán en el tablero de forma escrita en una tabla de clasificación para discriminar mediante deducción, la pronunciación del pasado de los verbos regulares dependiendo de la terminación de las consonantes sonoras o sordas; en seguida, se explicará la regla de formación del pasado de los verbos regulares; finalmente, se hará un taller escrito.

4.1.2.2 Implementación

Inicié la clase e inmediatamente llamé a lista. Los hice organizar en filas debido a que estaban dispersos en todo el salón, algunos sin vista al tablero. Mientras hice ésto, me dí cuenta que un estudiante de un grupo de atrás estaba manipulando algo que parecía un arma de fuego, me dispuse a mirar fijamente si era de verdad o de juguete, percibí que su tamaño era muy pequeño, los estudiantes se dieron cuenta y trataron de esconderla pasándola por debajo de los pupitres. Como medida a tomar inmediatamente, le comenté a la profesora y ella les llamó la atención, les reclamó para que la entregasen, ellos se resistieron diciendo que era de juguete, se demoraron para entregarla y ella más tarde se las quitó. Los muchachos me miraron con recelo y se dijeron algo entre sí. La profesora entonces decidió retirarse para ir a la oficina de Coordinación.

Pasado un tiempo por ese percance, inicié la clase comenzando con la actividad del mensaje secreto. Como empecé a hablar en inglés, un estudiante me dijo “no, profesora porque no habla en español nosotros no entendemos”. Les dije en español “porque esto es una clase de inglés, si no entiende por favor alza la mano, y me dice profesora no entiendo”.

Continué explicando la actividad y repartí los papelitos. Enseguida, dí un ejemplo escribiendo en el tablero y explicando en inglés, algunos me entendieron y otros no, por lo cual me llamaron desde sus puestos. Me dijeron que era difícil descifrar la palabra porque no tenían muy presente el orden del abecedario en inglés, les dije que era el mismo del español pero sin la ñ, que por favor escribieran el abecedario y que la palabra resultante era un verbo en inglés. En ese momento, la mayoría dijo: -“ah! No!. Se resistieron a hacer la actividad, algunos ya se estaban peleando. Detuve la clase, y fui a calmarlos y sentarlos otra vez en sus puestos. Me hicieron caso,

pero después continuaron otros estudiantes, y ya se habían pegado con unos palos de guadua que había en el salón (los cuales eran utilizados en un sub-proyecto de todos los cursos séptimo). Ya unos estudiantes me habían dicho si estaba bien la palabra, la tenían correcta e inmediatamente preguntaban su significado. Tan pronto atendí a estos estudiantes, me dirigí a otros de otro altercado. Entonces, estos chicos me dijeron que fue porque alguien les quitó el papelito. Los calmé y los hice hacer el ejercicio de descifrarlo en frente de mí, para forzarlos a trabajar y para comprobar que me habían entendido.

Los muchachos del arma, aduciendo que yo los había delatado, no me prestaban atención, me estaban causando indisciplina, y ya habían botado los papelitos al suelo. Este grupo del incidente estaba conformado por 5 estudiantes. Les dije en español para que me prestaran atención, “Por favor..., hacen el ejercicio que los vamos a corregir, quiero ver si ya lo hicieron, dónde están sus papelitos”. Me respondieron, “no profe no entendemos”. Les dije que dónde estaban sus palabras para explicarles. El del arma de juguete, no me miró (estaba mirando fijamente por el ventanal), así que yo le toqué el antebrazo con suavidad, él se sorprendió y me miró, le dije: “Por favor tu palabra, que les voy a explicar a ustedes juntos”. Él me dijo: “No profe me la quitaron”. De un momento a otro le pasaron el papelito, les expliqué, uno de ellos la hizo al instante y le dije: “Muy bien, muy inteligente, ahora los demás”. Me retiré en dirección hacia el tablero, porque me demoré mucho tiempo explicando.

Comencé a corregir hablando en inglés, le dije a una estudiante que saliera a escribir su palabra correcta en el tablero. Pero en el acto como querían participar más estudiantes (a quienes ya les había visto que también su palabra estaba bien descifrada), se pararon de sus puestos hacia el tablero de forma desorganizada, pues igualmente querían escribir su palabra en el tablero. Los hice sentar y decidí yo escribir las palabras correctas en el tablero. Les pregunté qué tenían en común estas palabras escritas, una estudiante contestó: “la e y la d”. Correcto, pero le corregí de forma apropiada e iniciando la presentación del tema: -“Lo que tienen en común, es la terminación _ed, esta es la terminación de los verbos regulares en tiempo pasado”. Escribí en letra mayúscula “REGULAR VERBS –PAST SIMPLE”.

Todos gritaban, “ya es el recreo!”. Les dije que no, que todavía faltaba, pero ellos empezaron a arreglar su maletín y ya empezaba de nuevo el desorden. Entonces, les hice copiar lo escrito en el

tablero. Antes de que ellos salieran al descanso, revisé los cuadernos. Me percaté que los estudiantes no cometieran errores al escribir las palabras del tablero en sus cuadernos.

Después del receso, correspondiente a la segunda hora de clase, algunos estudiantes llegaron tarde y otros no regresaron al salón. Inicié con la lectura del cuento “The Rabbit and bamboo island”, puesto que el objetivo de la clase era conocer los verbos regulares en pasado a partir este texto. Los estudiantes, que estaban en ese momento en la clase, eran todos los que ocasionaban el desorden pero me sorprendieron pues no dejaron de asistir a clase. Yo ya tenía escrito en el tablero, la tabla de identificación de los verbos regulares y de los irregulares que se sacarían del cuento. Un estudiante del frente me dijo: “Profe, de aquí yo no entiendo nada”, (este niño estaba atrás molestando, pero cuando yo dije que íbamos a leer un cuento se hizo adelante), él empezó a leer como si estuviera supuestamente hablando en inglés, pero claro de manera no correcta. Entonces le dije que algo debía reconocer en inglés, tell me a word?, él me dijo “One day, un día?, le respondí “*It’s correct*”, (el estudiante pronunció bien *one day*).

Volvió a comenzar el ruido. Decidí hablar en español para explicar. “Muchachos, vamos a identificar los verbos regulares en tiempo pasado a partir del cuento. ¿Recuerdan los verbos del ejercicio anterior? ¿Se acuerdan cuál era la terminación para identificarlos?”. Me gritan si...! Yo les digo de nuevo: -¿cuál era?. Me respondieron “_ed”. “Tienen que subrayarlos en el cuento, los terminados en _ed los identifican con un círculo y los otros verbos en pasado los subrayan, o sino los resaltan”. Comencé a leer, pero reinició el ruido. Inmediatamente paré la lectura, y les recalqué:- “Muchachos, presten atención. Mire que les estoy hablando en español para que no den la excusa de que no entienden. Esta clase es muy importante porque al final del bachillerato tienen que presentar el examen del ICFES y esta materia está incluida. Si no saben lo que les voy a explicar, que es una de las cosas más básicas, ¿cómo van a pasar este examen si no lo saben porque no prestan atención al tema?”. Ellos inmediatamente me escucharon y comenzó un buen ritmo para la clase.

De nuevo comencé a leer, y dije: “Primer párrafo”. Empecé a leer en inglés la primera oración. “Aquí hay un verbo regular en pasado. Lo pueden identificar?” Me responden “laif!”. Corregí [“livd”] (Lived). Me dí cuenta que me están entendiendo. “También hay otro verbo en pasado, lo pueden identificar?”. Me dijeron que no y que ellos no habían visto los verbos en pasado ni

quiera en presente. Les dije, que no había problema que yo los identificaba y que los escribiría en el tablero. “Pero no van a reconocer a la palabra WAS del verbo TO BE?” Unos dijeron que sí, otros que no, pero la profesora titular me había dicho que todavía este verbo les causaba dificultad. Les pregunté si alguno podía leer. Me respondieron que no. Que a ellos no les habían enseñado a leer en inglés. Entonces para continuar el ritmo de aprendizaje de los verbos regulares, decidí seguir leyendo por párrafos y detenerme en su pronunciación. Ellos al ver que leía en inglés me prestaban mucha atención, porque además leía haciendo las voces y la mímica.

Mientras leía una frase, un estudiante le estaba pegando a otro, le dije que no peleara, que su comportamiento iba a influir en una mala nota, se enfureció, mandó la hoja al suelo y empezó a guardar sus cosas en su maletín, diciéndome: -“Por qué me regaña si yo no empecé, él me pegó primero y a él si no lo regañó. Y no voy a estudiar para qué, si ya me gané una mala nota”. Yo actué de inmediato, le dije calmándolo y tocándolo el antebrazo para que me mirase: -“J.C., lo siento si te lo dije de mala forma. Pero no tienes por qué agredir por ningún motivo. Sólo dime quién te está pegando para yo actuar. Tú me tienes que respetar a mí. Comencemos de cero, cálmate, yo sólo quiero que tu aprendas.” Le dí la hoja de nuevo y le dije: -“Continúa con el ejercicio”. Él se calmó de inmediato, tomó la hoja y sacó de su maleta un lápiz. Después de este incidente comenzó a participar y a preguntar.

Continué leyendo por partes, algunos al instante con mi mímica iban traduciendo el cuento. Otros me preguntaban qué decía allí, que por favor tradujera. Sólo traducía después que había hecho la mímica de la acción de la frase, y cuando un o una estudiante había dicho en voz alta lo que comprendía. Al terminar, les pedí que escribieran lo que estaba en el tablero en el cuaderno, iban a empezar otra vez con sus peros, pero yo con más confianza les pedí enérgicamente hacer lo que les pedía inmediatamente y entonces me hicieron caso al respecto. Ya algunos estudiantes estaban escribiendo lo del tablero antes de que yo lo dijera. Entonces, de repente miraron sus relojes y dijeron todos en unísono “el aseo, el aseo”. Les dije “Pues, como tienen dos horas libres después y entraron tarde, primero terminen de copiar. Como tarea, traducen los verbos que son poquitos.”

4.1.2.3 Reflexiones (Logros y dificultades)

Hoy me sentí bien al final de la primera parte y en toda la segunda clase, puesto que ya tenía más confianza para controlar el grupo y manejar las situaciones, para que ellos me respetaran como su profesora de inglés. Un ejemplo de ello, es que en la segunda parte de la clase, después del descanso, como ya se habían dado cuenta que el tipo de actividades que yo planteaba tenía un sentido, me prestaron mucha más atención. Ellos modificaron su comportamiento, hablaban menos y en un tono más adecuado. Ya no peleaban, ni se levantaban de sus puestos para pelear. Este fue un punto a favor, para mí y para el aprendizaje del inglés, porque por lo menos pudieron identificar los verbos regulares del tiempo pasado.

Un punto débil de esta intervención, fue que no se cumplió con todo lo que se había planeado para la clase. A raíz del incidente del juguete bélico, el grupo implicado de estudiantes no quería prestarme atención. Además de esto y las peleas constantes, generaron una pérdida de tiempo y del ritmo de la clase. Logré con dificultad que algunos estudiantes que se peleaban o golpeaban, me prestaran atención. Tuve la oportunidad de preguntarles el por qué siempre se tenían que pelear por todo, pegarse siempre por un sólo momento de ira. Les dije que yo no recurría a pegarles a ellos por nada, porque todo se lograba hablando, y que si alguno le pegaba al otro, era como si me pegara a mí y además me faltaba al respeto, y porque también me dolía debido a que todos me importaban. Reforcé lo que había dicho en la anterior clase al respecto, pero esta vez ante todo el grupo.

Se interesaron luego por conocerme en esta segunda hora, que si tenía plata para viajar a EE.UU, que cuánto me pagaban como profesora, que por qué había elegido ese colegio, que si había estudiado inglés en USA. Les informé que yo era una estudiante practicante de la Universidad del Valle, que no me pagaban por nada, que lo hacía porque quería, me nacía estar en esa institución, que esta era mi Práctica Docente como requisito de grado, y que iba a dar lo mejor para que se enamoraran del inglés y del estudio.

De esta intervención puedo concluir que el manejo de la atención de los estudiantes es un poco complejo y que una falta de disciplina influye necesariamente en el normal desarrollo de una clase. Las agresiones constantes en este tipo de población generan un ambiente no adecuado para el aprendizaje; de ahí que este proyecto recobra importancia ya que no se trata solamente de

enseñar inglés sino de generar espacios de reflexión sobre la violencia, el irrespeto, la falta de solidaridad entre los seres humanos, por ende entre ellos como compañeros. Es importante entonces reflexionar con este tipo de estudiantes sobre los valores que fomenten un desarrollo de una competencia social que les permita convivir y aprender del otro. Por lo tanto es relevante, generar en este tipo de población estudiantil espacios de convivencia sana para que el proceso de aprendizaje evolucione o se de en la medida que se requiera.

Puntos de Intervención.

De esta experiencia de intervención, se deben tener en cuenta los siguientes puntos de intervención para una próxima implementación de esta unidad didáctica:

Es necesario dosificar el número de actividades que se planean para una hora de clase, pues como pasó con ésta, no se cumplió con todo lo que estaba planeado. Aunque se presentaron imprevistos fuera de mi alcance, se debe hacer una buena planeación de aprendizaje. Posiblemente lo planeado fue correcto, pero no se cumplió debido a tantas interrupciones por indisciplina. Además, es importante que la practicante se documente sobre el manejo de disciplina y de resolución de conflictos antes de intervenir en los grupos.

También es importante que la clase de inglés debe enseñarse en el idioma extranjero y que se use el *code switching* o cambio de código únicamente para aclarar aquellos aspectos puntuales que generan incomprensión. Los estudiantes en ese nivel de competencia de la lengua siempre van a pedir que les traduzca, pero esto no debe hacerse ya que no se trata de una clase de traducción sino una clase de aprendizaje en inglés, y es aquí donde recobra importancia una pedagogía por proyectos, ya que el estudiante se involucra en el proyecto y sin darse cuenta empieza a interactuar en el idioma objetivo, en esta caso el idioma inglés.

De esta experiencia también aprendí que se hace necesario buscar más ayudas visuales para que los estudiantes se familiaricen con las expresiones utilizadas dentro del salón de clase de inglés.

Finalmente, y no menos importante es necesario que el practicante tenga en cuenta para las intervenciones las rutinas de clase, tales como: comenzar por limpiar y organizar el salón, y después de ésto verificar la asistencia con la lista, escribir la fecha en el tablero, anunciar el tema y las actividades de clase.

4.1.2.4 Análisis

En la primera sección de clase, la mayoría de los estudiantes se presentaron de nuevo reacios a escuchar el inglés, hubo un rechazo y reacción negativa en general. Algunos comenzaron de nuevo con su desinterés y falta de atención hacia la clase, propiciando el desorden, la bulla, los golpes levantándose de sus puestos. Iniciaron peleas hasta por los papelitos de la actividad del “mensaje secreto”. Sin embargo, otros estudiantes que ya sabían más de mí, comenzaron a realizar la actividad individualmente y ayudaban a los demás a comprenderlo. Una combinación de unos y otros quisieron participar cuando acabaron de descifrar el mensaje en inglés, las palabras correspondían a verbos en inglés en su forma pasada, tales como: *loved, shared, apologized, practiced, laughed, helped, appreciated, supported*. Este ejercicio exigió mucha demanda cognitiva por parte de los estudiantes, por lo tanto hubo que explicar mucho. A unos cuantos estudiantes les fue muy difícil comprenderlo.

Con el fin de acabar con el desorden, procedí a hablar más duro en tono fuerte pero no amenazante para indicar que en esos momentos me debían respetar como su profesora. Proseguí pidiendo la colaboración de los que molestaban y golpeaban, con tono enérgico pero diciéndoles “Por favor Mr. X, tal cosa”. También conseguí conciliar entre estudiantes que se habían peleado. Mediante el contacto físico (tocar su antebrazo para que me prestaran atención y me miraran directamente a los ojos) y con voz conciliadora, conseguí que un estudiante que me miraba desafiantemente desde el inicio de la clase, realizara la actividad y que copiara en una hoja pues no tenía cuaderno. Esta reacción al contacto físico suave por parte mía tuvo buenos resultados pues con ello demostraba el interés por todos los estudiantes.

Durante la segunda parte de la clase, correspondiente a la segunda hora inmediatamente después del descanso, comenzó un nuevo ritmo. Aunque algunos no asistieron a clase, los chicos que siempre se hacían en la parte de atrás regresaron. Yo ya les había dicho lo mucho que me interesaba que aprendieran inglés, que estudiaran para que pudieran alcanzar sus sueños, y que no entendía la manera como se agredían. Comencé retomando como repaso lo visto en la primera parte, me habían comprendido. Repartí la hoja con el texto escrito del cuento. No querían inglés y comenzaron a hacer ruido. Decidí por un momento utilizar el español, darles un consejo respecto a esta materia y de su importancia para poder realizar exitosamente el examen del ICFES cuando

estuvieran en el grado once, para así lograr entrar a la Universidad. Después de haberlo dicho ésto, me prestaron más atención, no se golpeaban pero si se decían cosas desde sus puestos (algo que tenía que evitar también para fomentar el respeto hacia a mí y hacia los demás). Como algunos puestos estaban vacíos, algunos estudiantes se hicieron adelante después de lo dicho. Cuando anuncié que íbamos a leer el cuento en inglés, ya prestaron más atención, como empecé a leer de recorrido el primer párrafo en inglés, para luego retomar frase por frase, un estudiante que era indisciplinado y golpeador, se hizo en el puesto vacío frente a mí, dio muestras de interés por aprender a leer en inglés, así fue la siguiente clase hasta que fue retirado de la institución por parte de sus padres por amenazas muy graves contra él.

A medida que leía el cuento en inglés y reforzaba su comprensión, frase por frase, me hablaban en español diciéndome que en tal parte talaron los árboles..., mi abuelita sembraba hierbas medicinales..., que les gustaban los conejos y a otros las zanahorias, etc. De esta manera pude propiciar el diálogo hacia la conservación de la naturaleza, pues estos estudiantes ya estaban abiertos al diálogo. Y como me habían preguntado aspectos sobre mí, se estaba creando una conexión entre nosotros.

Otro estudiante a quien le llamé la atención y se enojó, presentó otra actitud después. Esto debido a que primero lo escuché decir sus motivos, luego lo calmé y logré que me prestara atención mirándome, entonces yo me disculpé pero le exigí respeto hacia mí y los demás. Como yo no lo desafié ni me ofusqué con él, y le pedí disculpas mirándolo a los ojos pues al principio me evadía, cuando ya me miró fijamente asentía con la cabeza. Después, él comenzó a participar en la clase diciendo los verbos que identificaba en el texto, y hasta me sonreía. Estos son acciones visibles e invisibles que contribuyen al buen ambiente de la clase.

Cuando los estudiantes participaban identificando los verbos regulares en pasado, los confundían con algunos adjetivos del texto como *astounded* and *fair-minded*, pues ya sabían que los verbos en pasado terminaban en _ed. Así que les aclaré la confusión.

4.1.2.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes

Las respuestas a la encuesta realizada a cinco estudiantes elegidos al azar, sobre esta segunda intervención de clase se sintetizan en el siguiente cuadro: (Ver Apéndice K. Formato de encuesta de clase)

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
Estudiante 1	Importante	Las explicaciones de la profesora	Explicación en español_Uso RR tecnológicos	Saber del cuento	Importante para mi futuro
Estudiante 2	Importante_Chévere	La actividad individual_las explicaciones de la profesora y saber del ICFES	Más actividades lúdicas	Que ella sabe inglés	Importante para mi futuro
Estudiante 3	Importante	Que explicó en español	Me gustó	La confianza hacia la profesora asistente	Importante para mi futuro
Estudiante 4	Importante	La lectura del cuento en inglés	Uso libros de cuentos en inglés	La oportunidad de hablar en inglés	Importante para mi futuro
Estudiante 5	Interesante	La actividad individual	Más actividades lúdicas	No participo	Importante para mi future

Cuadro N°2. Respuestas de los estudiantes sobre la clase del 17 de abril de 2012.

A la pregunta n°1 ¿Cómo te pareció la clase de inglés hoy?, 3 estudiantes respondieron que la clase de hoy fue importante; a 1 estudiante le pareció diferente; y 1 estudiante consideró la clase de hoy como importante y chévere a la vez.

A la pregunta n°2 ¿Qué te gustó más de la clase de hoy?, 1 estudiante contestó que lo que más le gustó de la clase de hoy fueron las explicaciones de la profesora asistente; 1 estudiante respondió la actividad individual y las explicaciones de la profesora; 1 estudiante comentó que le gustó la clase porque se leyó un cuento en inglés; y un estudiante indicó que le gustó la clase porque la profesora asistente habló en español en clase de inglés.

A la pregunta n°3 ¿Si no te gustó, ¿Cómo te gustaría que fuera?, 2 estudiantes contestaron que les gustaría que se hicieran actividades lúdicas; 1 estudiante indicó que le gustaría que la profesora hiciera explicaciones en español y utilizara los recursos tecnológicos; 1 estudiante señaló que le gustaría que se hiciera uso de libros de cuentos en inglés; y 1 estudiante remarcó que le gustó la clase de hoy.

A la pregunta n°4 ¿Qué te motiva a participar en clase de inglés?, de los cinco estudiantes entrevistados 1 estudiante considera que lo motiva a participar en clase de inglés saber más sobre el cuento; 1 estudiante lo motiva la confianza hacia la profesora asistente; 1 estudiante comentó

que participa porque hay oportunidades de hablar en inglés; 1 estudiante que porque la profesora asistente sabe el inglés; y 1 estudiante respondió que él/ ella no participaba en las clases.

A la pregunta nº5 Crees que el inglés es..., los cinco estudiantes encuestados indicaron que consideran al inglés importante para su futuro.

4.2 CUENTO: SCUTTLEBALL: SOCCER FOR ANTS

4.2.1 Intervención N°3 (Narración)

Tema: La Tolerancia y el respeto hacia las normas

Fecha: Martes, 22 de mayo de 2012

Tiempo: dos horas. La primera hora de 60 minutos (09:00 - 10:00 a.m.), y la segunda hora de 50 minutos (10:30 – 11:20 a.m.).

Objetivos específicos:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reflexionar sobre la importancia de la tolerancia y el respeto hacia las demás personas.
- Desarrollar habilidades de procesamiento cognitivo para entender y expresar valores, actitudes, sentimientos acerca del cuento en idioma inglés.

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Desarrollar estrategias de comunicación para mantener una relación comunicativa en inglés en relación al tema del cuento.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

- Reforzar las habilidades de comprensión auditiva y de comprensión lexical en inglés.

OBJETIVOS SOCIO-CULTURALES

- Desarrollar una actitud y valoración positiva hacia un cuento.
- Construir valores de tolerancia y respeto hacia las personas con diferentes puntos de vista.

Contenidos: Vocabulario sobre animales (ants and their parts: legs, jaw, antennae), la naturaleza (tree and its parts: leaf/leaves, trunk, hollow, roots); soccer play (ball, players, soccer field, tournament, supporters, stand, terraces, team, match, etc); vocabulario sobre manejo de conflictos y negociación (matter, trouble, came to a decision, reach a solution, make up).

Recursos: Cuento “SCUTTLEBALL: SOCCER FOR ANTS”. Uso de un “big book” para recrear el cuento, correspondiente a las cinco partes de él.

4.2.1.1 Planeación

Se iniciará la clase llamando a lista, escribiendo en el tablero “*I’m going to check roll = to take attendance*, y reforzando que ellos deben contestar “here” o “absent” si el compañero(a) no está en clase.

Después se hará una breve explicación mostrando unas imágenes con su respectivo texto, sobre las instrucciones de clase que los estudiantes deben cumplir en cada clase de inglés, para que de esta manera se familiaricen rápidamente sobre ellas. Estas son: *pick up the garbage, throw the garbage away in the bin, line up your desks, listen and pay attention, raise your hand, quiet please, sit down, speak English, respect.* (ver Apéndice L)

Luego se procederá a presentar el cuento, “*The Scuttleball: Soccer for ants*”. (ver Apéndice C). Para esto, se pegarán las imágenes realizadas sobre el cuento en el tablero de forma secuencial, correspondientes a la estructura de un cuento (*Exposition or initial situation, rising action, climax, falling action, and resolution or final situation*). (Ver Apéndice D). Pero una imagen a la vez, dependiendo del avance de la historia. Se trabajarán las imágenes de la siguiente manera: Primero, haciendo identificación y descripción de todos los elementos que aparezcan en ella, de una manera interactiva con los estudiantes, y en segundo lugar, después de haber identificado los elementos de las imágenes para su correspondiente comprensión, se comenzará con la narración haciendo dramatización. Además que se reforzará la competencia lexical y fonológica con otras imágenes de recortes de periódicos para propiciar más la participación oral en inglés. Cada imagen se trabajará en un tiempo de 15 minutos.

Concluida toda la narración del cuento, y utilizando el tablero, se procederá a identificar: los personajes, el tema, el mensaje del cuento, el lugar y el evento. Además, de una reflexión sobre las causas y consecuencias de los actos de los personajes que derivaron al tipo de problema presente en el cuento, y la posterior solución dada.

Este cuento se encontró en una página web [http://freestoriesforkids.com/children/stories-and-
tales/scuttleball-soccer-ants](http://freestoriesforkids.com/children/stories-and-
tales/scuttleball-soccer-ants), llamada *Bedtime Stories_Short stories with values*. Es un sitio de internet con contenidos educativos para profesores y padres de familia. Allí se encuentran

consignados cuentos infantiles escritos por el español Pedro Pablo Sacristán. También, se presentan aquí las historias clasificadas por valores para su fácil selección, además de sus audios.

Se eligió este cuento “*Scuttleball: Soccer for ants*”, para hablar del tema de la tolerancia hacia los demás, el respeto hacia las normas, la empatía, el manejo del enojo, las causas y consecuencias de los actos propios, la búsqueda de soluciones, la persecución de unos objetivos. Este cuento al tratar del tema del fútbol, deporte el cual les encantaba tanto a chicos como a chicas en el salón de clases, propiciará más participación de clase, más interés y más auto reflexión del estudiante con respecto a la trama del cuento. Aquí ellos comprenderían a través del cuento, que deben respetar unas normas como por ejemplo las del aula de clase, respetar los pensamientos de los demás, tener actitudes positivas para lograr sus metas, aprender que todo acto tiene una consecuencia a futuro, tener tolerancia hacia los demás para conocer o tener amigos de diferentes contextos sociales, como por ejemplo ser fanático de un equipo y respetar la afinidad de un amigo hacia el otro equipo deportivo.

4.2.1.2 Implementación

Se comenzó la clase saludando a los estudiantes, pidiendo la organización del salón. Para este motivo, se empleó por primera vez en esta clase las *flashcards* con órdenes de clase comúnmente de más uso en ella. Se mostraron las imágenes y se reforzó con la petición, en este caso cómo organizar los pupitres, recoger la basura del suelo.

El mismo estudiante de siempre **protestó** otra vez para que yo hablase en español. Entonces decidí explicarles que se iba a hablar en inglés porque ésta era la clase de inglés. Que así como ellos aprendieron a hablar y entender el español oyendo en español, así tenían que aprender a hablar y a entender en un idioma extranjero. Enseguida, continúe hablando en inglés.

Cuando terminaron de recoger la basura, pegué esta la imagen de *throw the garbage away in the bin* en la pared arriba del bote de basura, para que así se acordasen en otras clases lo visto en esta intervención. Cuando comencé a llamar a lista, expliqué en inglés y escribí en el tablero lo que debían contestar para un estudiante que asiste y otro que no asiste, dando ejemplos con la lista de los mismos estudiantes.

Un estudiante me dijo: -“Profe, puedo ir al batrúm” (El estudiante pronuncia el acento en la segunda sílaba y sin la correcta pronunciación de la consonante final de la primera sílba, así [ˈbæθru:m]). Le dije: “*Speak in English, please.*” Le escribí en el tablero lo que debía decir: *Can I go to the bathroom, please?*, y le pronuncié enfatizando la correcta pronunciación de acentos para que repitiera. Presentándose el “Fenómeno de interlingua o mezcla”.

Una estudiante se ofreció para ayudarme a pegar una cartelera. Procedí a narrar la historia. Los muchachos se entusiasmaron al ver en la primera imagen un balón de futbol. De una vez, dispuse una parte del tablero para ir colocando el vocabulario y les dije que lo debían anotar en sus cuadernos. También reforcé algunas palabras comparándolas con imágenes de periódicos que llevé, como el equipo de futbol de Colombia, jugadores de la selección más famosos y tomé como ejemplo a Falcao por sus buenas características de jugador y como persona, igualmente del equipo del Deportivo Cali y del América, el estadio Pascual Guerrero y sus tribunas. Esto con la finalidad de propiciar un diálogo con ellos sobre la actualidad colombiana. Además, del equipo más famoso de ese momento quienes ganaron un campeonato, los del Chelsea *team* de Inglaterra para reforzar la palabra *winners*.

En la segunda parte de la clase, los estudiantes entraron muy inquietos después del descanso. Tuve que insistir de nuevo para que guardaran silencio y prestaran atención. Cuando comencé la parte de reflexión de cuáles eran los motivos que iniciaron la pelea entre las hormigas en el cuento, y cuándo los impliqué preguntándoles al respecto, los estudiantes empezaron a prestar más atención, pero a la vez se decían entre ellos sus opiniones con relación al tema. En el tablero escribí en inglés las palabras causas, consecuencias y soluciones en formas de cuadros diferenciando éstos con marcadores de colores, cuyo contenido poco a poco se fue llenando con sus intervenciones y con la orientación mía. (Ver Apéndice E).

Cuando se llegó a la parte de la solución del conflicto presentado en la narración, ellos dedujeron por las imágenes del *picture book* que se volvieron amigos y empezaron a implicarse en el cuento de nuevo hablando sobre ello, y generó otra vez que empezaran a hablar todos al tiempo. Insistí entonces, en el respeto de escuchar a los demás, pero entre ellos empezaron a callar al otro generando más ruido. Por lo tanto recurrí a callarlos, empezaron a hablar unos y otros, al tiempo yo copiaba sus respuestas en el tablero en inglés. Al tiempo regresó el ruido pues opinaban sobre

los que hablaban diciéndose cosas entre ellos. Procedí a que copiasen lo plasmado en el tablero. El ruido se redujo y me hicieron caso.

Aproveché y les dije que como en todos los deportes había reglas que tenían que cumplir. Que cuando ellos mismos jugaban fútbol, sabían de esas reglas y hasta peleaban por hacerlas respetar, porque algunos no las cumplían. Asimismo, que el colegio tenía algunas reglas que ellos debían respetar. De igual manera debían obedecer las normas de clase. Finalmente, que tenían que aprender respeto y amor por sus compañeros.

Dí por terminada la clase, ya era la hora del aseo por parte de los estudiantes, diez minutos antes de terminarse el horario de la clase, pues todavía no había aseadoras en toda la institución.

4.2.1.3 Reflexiones (Logros y dificultades)

Las imágenes correspondientes a las *flashcards* que se llevaron en tamaño carta, (Ver Apéndice L) sirvieron de mucho apoyo para que los estudiantes respondieran de manera inmediata a las órdenes. Esto permitiendo que los estudiantes se aprendieran rápidamente las expresiones de clase más usadas, puesto que no las sabían. Para el manejo de clase, investigué que uno como profesor debe colocar al inicio del periodo académico, unas reglas establecidas y convenidas con los mismos estudiantes, y reforzar estas mismas con un cartel pegado en la pared donde se establezcan estas reglas. Pero, como la institución tiene sus propias reglas en cuanto a la libertad de los estudiantes, pues no me decidí a plasmar reglas para ese salón, aunque tenía mis propios carteles. Es importante resaltar que el orden y la limpieza favorecen un aprendizaje efectivo, y que la disciplina, como los mismos japoneses recalcan a cada rato, hace que se tengan unos objetivos para alcanzar.

Las imágenes que yo mostraba de apoyo al cuento, las pegué en un marco de cartelera que había junto al tablero, para que ellos se acordaran del vocabulario la próxima vez de nuestro cuento para la realización del taller. Estas imágenes fueron: las partes de un árbol en inglés; una cancha de fútbol, con las caras tamaño documento, de los jugadores de fútbol más reconocidos de la selección Colombia en sus posiciones de juego, pegadas en la lámina del campo, con el título “*Soccer field*”; las partes de una hormiga en inglés; los ganadores de Inglaterra del equipo de Chelsea, con el título “*Winners*”; una imagen de periódico con los jugadores de la selección

Colombia con el título “*Team*”; dos niños contentos y abrazados, con las palabras “*make up*” – hacer las paces; y una lámina estilo cartoon de un estadio de fútbol lleno de gente en las tribunas y jugadores en la cancha.

Me gusta que los estudiantes participen y me hagan preguntas sobre el tema o vocabulario. Hoy estuvieron más atentos a la historia, los niños por ser un tema que les concierne, pero a las niñas también les interesó la historia y las imágenes hechas del *picture book* (me dijeron que estaban muy bonitas). Lo que yo más quería resaltar era el tema de la tolerancia y respeto hacia los demás, asimismo que se dieran cuenta que en el juego del fútbol había reglas que tenían que cumplir, por eso elegí especialmente este cuento.

Puntos de Intervención.

Se deben utilizar actividades de atención y concentración, pues en esta clase hubieran sido de mucha ayuda. Ya me siento más segura cuando estoy con el grupo sola, pues me sentía intimidada con un estudiante y su grupo (aunque él no vino hoy pues tiene problemas de manejo de enojo y está remitido a la psicóloga). Prever cómo explicar más vocabulario sin pasar por el español. Hoy estuve más pendiente de que cada estudiante de la clase me prestara atención y comprendiera la historia.

4.2.1.4 Análisis

El uso de *flashcards* con las ordenes de clase: *look and listen, throw the garbage away in the bin, line up your desks, quiet please, sit down, write down on your notebook, hand out, respect, speak English*, ayudaron para que los estudiantes respondieran a las peticiones hechas por mí. Cuando alzaba mi mano mostrándolas, ellos miraban la figura y decían en español, yo repetía en inglés pasando por el frente de cada fila de pupitres de los estudiantes del salón.

La explicación del uso del idioma inglés en esa clase, permitió que no siguieran insistiendo a cada rato que hablase en español. A veces, se decían entre ellos “*en inglés parce*” para que sus

compañeros emplearan el inglés. Asimismo generó que algunos estudiantes empezaran a usar el inglés aunque mal pronunciado. Esto se evidencia en esta situación:

-“Profe, puedo ir al bathrúm” (bathroom). Le digo: “Speak in English, please.” Le escribo en el tablero lo que debe decir: Can I go to the bathroom, please?, y le pronuncio para que repita.

Igualmente se evidencia un progreso en la relación profesora asistente con los estudiantes, ya no percibo miradas desafiantes por parte de algunos. Una estudiante se ofreció a ayudarme pegando cada cartulina con las cinco partes del cuento en el tablero, las cuales se pegaron a medida que avanzaba en la narración de la historia. También, los estudiantes se me acercaban más. Incluso un niño catalogado como ‘indisciplinado’ pero muy participativo en clase, a partir de esta intervención, siempre que llegaba al salón se me acercaba me decía “*Good morning teacher!*” con entusiasmo y bailando de una forma chistosa para que yo me riera, él entonces se reía y luego se dirigía a su puesto. Ese fue su patrón de conducta al entrar a las siguientes clases.

El cuento narrado *Scuttleball: Soccer for ants*, provocó la identificación de las razones por las cuales los estudiantes del curso peleaban, se pegaban o se insultaban, por tal motivo yo les pregunté a los estudiantes que demostraban tales conductas persistentemente. Los estudiantes revelaron sus motivos: “porque me da rabia y me hacen llorar”, “porque me da piedra”, “porque me dicen algo malo, algo que no me gusta”, “porque me pegan”, “porque se burlan de mí”. Hubo una respuesta espontánea de una niña: -“la gente pelea porque se agreden”. Esto lleva a deducir, que se brindaron oportunidades para construir su propio conocimiento y descubrir las cosas por sí mismos, tal como lo plantea la teoría psicosocial.

El relato del cuento se planteó, ayudado por la misma estructura narrativa, a partir del reconocimiento de causas, consecuencias y búsqueda de soluciones, relacionándolo con sus vidas y expresado por sus propias opiniones. Así, se plasma lo planteado por Cummins (2002) sobre la literacidad significativa, el aprendizaje significativo de Ausubel et al (1983).

Un niño fue remitido a la psicóloga, el padre también es agresivo e insiste en que no tiene problemas y no está loco para ir donde la psicóloga. Alega que el problema lo tienen los demás y que su hijo no reacciona violentamente, aunque ha presentado serias acciones agresivas en contra de su profesor titular.

4.2.1.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes

Los resultados de la encuesta de esta intervención de clase, realizada a cinco estudiantes escogidos aleatoriamente, se consignan en el siguiente cuadro:

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
Estudiante 1	Interesante	Explicaciones prof	Uso RR tecnológicos	Interés material	Importante para mi future
Estudiante 2	Interesante	Explicaciones prof	Uso RR tecnológicos	Hablar en ingles	Importante para mi future
Estudiante 3	Interesante	Material del cuento	Explicación español	Tema de la clase	Importante para mi future
Estudiante 4	Interesante	Actividad individual	NO RESPONDE	Tema de la clase	Chévere
Estudiante 5	Interesante	Actividad individual	Más oportuno hablar ingl	Hablar en ingles	Importante para mi future

Cuadro N°3. Respuestas de los estudiantes sobre la clase del 22 de mayo de 2012.

A la pregunta n°1 ¿Cómo te pareció la clase de inglés hoy?, los cinco estudiantes encuestados respondieron que les pareció la clase de inglés de hoy muy interesante.

A la pregunta n°2 ¿Qué te gustó más de la clase de hoy?, 2 estudiantes contestaron que lo que les gustó más de la clase de hoy fueron las explicaciones de la profesora asistente; 2 estudiantes respondieron que la actividad individual; y 1 estudiante indicó que le gustó el material del cuento.

A la pregunta n°3 ¿Si no te gustó, ¿Cómo te gustaría que fuera?, 2 estudiantes respondieron que les gustaría que se hiciera uso de los recursos tecnológicos; 1 estudiante que la profesora practicante explicara en español en clase de inglés; 1 estudiante que hubiera más oportunidades de hablar en inglés; y 1 estudiante no respondió a la pregunta.

A la pregunta n°4 ¿Qué te motiva a participar en clase de inglés?, 2 estudiantes indicaron que les motivó a participar el tema de clase de hoy; 2 estudiantes señalaron que la oportunidad de hablar en inglés; 1 estudiante comentó que el interés hacia el material presentado en clase.

A la pregunta n°5 Crees que el inglés es..., 4 de los cinco estudiantes entrevistados señalaron que creen que el inglés es importante para su futuro, y 1 sólo estudiante considera al inglés chévere.

4.2.2 Intervención N°4 (Taller)

Tema: La tolerancia y el respeto

Fecha: Miércoles, 6 de junio de 2012

Tiempo: dos horas de 50 minutos cada una (11:20 a.m. – 13:00 p.m.)

Objetivos específicos:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reflexionar sobre la importancia de la tolerancia y el respeto hacia las demás personas.
- Desarrollar habilidades de procesamiento cognitivo para la comprensión de lectura, y así de esta manera, poder expresar valores, actitudes, sentimientos acerca del cuento en idioma inglés.

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Desarrollar estrategias de comunicación para mantener una relación comunicativa en inglés en relación con el tema del cuento.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

- Reforzar las habilidades de comprensión auditiva, de comprensión lexical y semántica en inglés.

OBJETIVOS SOCIO-CULTURALES

- Construir valores de tolerancia y respeto hacia las personas con diferentes puntos de vista.

Contenidos: Vocabulario sobre animales (ants and their parts: legs, jaw, antennae), la naturaleza (tree and its parts: leaf/leaves, trunk, hollow, roots); soccer play (ball, players, soccer field, tournament, supporters, stand, terraces, team, match, etc); vocabulario sobre manejo de conflictos y negociación (matter, trouble, came to a decision, reach a solution, make up).

Recursos: Texto del cuento “*Scuttleball: Soccer for ants*”; Worksheet del cuento; *picture book* realizado sobre el cuento.

4.2.2.1 Planeación

En primer lugar se llamará a lista, se pedirá el orden y limpieza del salón.

La clase comenzará con un ejercicio de repaso sobre el cuento “*Scuttleball: Soccer for ants*”, que consistirá en recordar el orden de las imágenes de eventos correspondientes al mismo cuento, emparejándolas con los nombres escritos en inglés de la secuencia ordenada de eventos de la historia: *Exposition or initial situation, rising action (complications), climax, falling action, resolution or final situation*.

Se continuará con la presentación del texto del cuento, entregando una copia a los estudiantes con un respectivo cuadro sinóptico para llenar. (Ver Apéndice E). Para ello, se procederá a leerlo

en voz alta por parte de la profesora asistente, deteniéndose en cada párrafo para identificar elementos que ayuden a completar el cuadro sinóptico.

Después de haber completado el cuadro, se repartirá a los estudiantes el taller sobre la comprensión de lectura del cuento. (Ver Apéndice F). Éste constará de dos partes: la primera, comprensión de lectura a través de preguntas de selección múltiple, y la segunda, preguntas abiertas sobre la reflexión personal de los estudiantes sobre el tema del cuento.

Concluida esta parte, se procederá a recoger los talleres.

4.2.2.2 Implementación

Al llegar a clase me dí cuenta, que no estaban las imágenes pegadas en un marco de cartelera que yo había dejado ahí. Precisamente las dejé para que recordaran el vocabulario cuando las vieran permanentemente. La última clase fue hace quince días, pues hubo receso académico.

En el salón de clase se encontraban pocos estudiantes, porque se había planeado una proyección de una película para todos los grados séptimo. La clase empezó media hora tarde por este motivo. Comencé la clase llamando a lista, y reforzando que contestaran en inglés “*here*” o “*absent*” para los estudiantes retirados.

Procedí a pedir a una estudiante que me pegara las imágenes en el tablero, me preguntó que si en algún orden yo le digo que no. P: “*Ok, pay attention please. Look and listen*” Muestro mi imagen tamaño carta correspondiente a esta orden. “*Do you remember this story? Organize these images!, please*” Unos estudiantes me dijeron: “*el árbol profe*”. P: “*Good! This is the first image because this is the title.*” Una estudiante dijo en voz alta antes de que yo terminara la frase: - “*Soccer para ants*” P: “*The title is Scuttleball, soccer for ants.*”

Les pregunté en inglés sobre las siguientes escenas, tratando de organizar en orden consecutivo las imágenes del *picture book*, correspondiente a la historia del cuento. Me contestaban utilizando una combinación de palabras en español con el vocabulario aprendido en inglés.

Una vez organizadas en orden secuencial las imágenes y dado el pequeño repaso de la historia, comencé a leer el texto del cuento en inglés. Decidí leerlo no muy profundamente, sólo buscando la información específica para llenar el cuadro sinóptico, que ellos tendrían en cuenta para

resolver el taller de este cuento. Le dije a una estudiante, P: “*Hand out this copies, please*” Ella me dice: “que las entregue...” P: “yes”.

Me dirijí al frente del salón y dije a los estudiantes que teníamos que llenar el cuadro sinóptico (ver Apéndice E) con la información del cuento. Comencé leyendo el texto por párrafos. A medida que lo leía señalaba el vocabulario en las imágenes del *picture book*. (Ver Apéndice D). Me detenía en la información relevante para llenar cada parte del cuadro.

Hubo una confusión de la palabra “*Characters*” relacionándola con el significado en español con “características”. Así que hice la debida explicación entre “*characters and characteristics*.”

Me dirijí al tablero y escribí los títulos de este cuadro sinóptico. Después, a medida que leía la información pertinente, paraba la lectura, preguntaba para obtener la información acertada y luego la escribía en el tablero, completando de esta manera el cuadro. Cuando llegué a la parte del ítem *Kind of sport*, los estudiantes me gritaron “fútbol”. Escribí “Soccer play”.

Continué leyendo hasta el último párrafo, señalando la parte correspondiente del texto con la escena dibujada en el “*picture book*”. Los estudiantes seguían la lectura y preguntaban dónde estaba en el texto lo que acababa de decir en inglés. Así, de esta forma hasta llenar todo el cuadro sinóptico y obtener una buena comprensión de la historia del cuento por parte de los estudiantes.

Correspondiente a la hora del segundo bloque, comencé con el taller sobre comprensión de lectura del cuento. (Ver Apéndice F). P: “*Ok. We are going to do a worksheet.*” Expliqué que era un taller sobre el cuento. La misma niña que entregó el texto del cuento, ahora al ver que yo saqué el taller, se paró de su puesto y me dijo: “Los reparto profe”. Le contesté: “*Yes, Hand out these copies, please.*” Me dirigí a todo el salón para explicar la consigna del taller. Luego, los estudiantes se hicieron por grupos y comenzaron a resolver el taller ellos mismos.

Comencé por recorrer el salón, verificando que cada grupo trabajara. Me dí cuenta que ellos no habían entendido muy bien, así que decidí explicar otra vez a todo el grupo con la primera pregunta como ejemplo. Les dije: “*Please, follow the table.* Sigán el cuadro sinóptico. This (lo señalo). *Look the word ‘place’, here.*” El grupo de la derecha captó la información fácilmente, y dijeron al unisono “en el tree”. Yo asentí con la cabeza. Un grupito de la izquierda, me llamó y me dijo “profe, ¿dónde?” P: “*It’s easy. Look, this word “where”, here. It corresponds to the*

place, lugar. So, what is the place?” Una estudiante dijo “*big ...tree*” P: “*Right. The big hollow tree. So, now, check question number one.*” (Mostré la pregunta a este grupo de estudiantes y la leí con sus respuestas alternativas). Les dije: “*What is the answer according to this table* (y toco el cuadrito). Ellas lo miraron y me dijeron “la c”. P: “*The answer is..., The story happened in a big hollow tree*”. Una de ellas me dijo “Gracias profe”.

Cuando terminé con este grupo, ví que unos estudiantes estaban en la parte de atrás con el profesor tutor de la Práctica Docente. Entonces, me moví por todo el salón verificando si entendieron la primera pregunta. A algunos les expliqué de la manera como lo hice con el anterior grupo. Otros estudiantes tenían sus diccionarios de inglés y ya lo estaban contestando bien y entendían las preguntas. Decidí entonces esperar un tiempo prudencial para que contestasen esta primera parte. Pero, en unos pocos minutos, algunos ya habían contestado las preguntas correctamente (claro con la ayuda del diccionario y que se hizo una toma de notas en sus cuadernos desde la clase anterior, de hace quince días). En la última pregunta: 8. *What is the moral of the story?*, los estudiantes me preguntaban si estaban correctas sus respuestas, la mayoría tenía la respuesta a).

A las 12:30 del medio día, les dije que ya tenían que estar resolviendo la parte número dos. II. REFLECTION. Aquí no querían escribir. En general me dijeron: “*muchas preguntas. ¿Por qué no tienen respuestas a escoger*” Les decía que aquí tenían que dar su opinión. E: “*No profe, en inglés? Yo, no sé escribir eso?*”. P: “*No... contesten en español y ya no hay tiempo*” Otros estudiantes sin diccionario, me decían “Profe, ¿por qué no lo escribió en español? Venga traduzca”. A algunos estudiantes les expliqué en inglés con ejemplo y me entendieron. Otros ni así me entendían, y recurrí a decirles la traducción. La primera pregunta la expliqué así: Leí la pregunta en inglés. “*What did you learn about this story that you can apply to your life? Learn is aprender. I learned about this story that my actions have consequences. Apply “aplicar”, the story to your life.*

Faltando cinco minutos para la una de la tarde, dí por terminada la clase, ya que la profesora titular me recordó que terminara la clase diez minutos antes para que los estudiantes hicieran el aseo. Los estudiantes me entregaron sus trabajos.

4.2.2.3 Reflexiones (Logros y dificultades)

Después de terminada la clase, hubo una reunión con el profesor tutor de la Práctica Docente. Le dije que me sorprendió que se hubieran acordado de la historia, y que yo debía tener más manejo de grupo. Él me dijo que yo debía tener más control de la disciplina (más autoridad sobre los estudiantes), y manejar mejor la voz.

En cuanto a la clase de hoy, me gustó que los estudiantes me brindasen su colaboración y participaran espontáneamente, además es muy grato que utilicen palabritas sueltas del inglés relacionadas con el vocabulario. También ellos ya se están familiarizando con las expresiones usadas como vehículo de comunicación en la clase de inglés.

Hoy estoy más convencida que con paciencia, repetición y mucha creatividad de nuestra parte como profesor(a), los estudiantes de instituciones públicas si pueden entender una clase completa en inglés.

4.2.2.4 Análisis

En esta clase se aplicó el taller de comprensión de lectura del cuento “*Scuttleball: Soccer for ants*”. Pero, antes de su aplicación se procedió a un repaso de la historia. Los estudiantes, a pesar de haber transcurrido quince días desde la última clase de inglés y en donde se había narrado este cuento, pudieron organizar las imágenes del *picture book* correctamente en un orden secuencial de escenas. Las imágenes que se habían dejado pegadas en una pared la anterior clase, que contribuirían a reforzar su vocabulario de inglés ya no estaban, además era difícil establecer quién las pudo haber quitado pues por la tarde había otra jornada de otra institución.

En esta primera parte de verificación de la comprensión de la narración, algunos estudiantes hicieron avances en cuanto al uso del inglés LE como vehículo de interacción en clase. Ellos utilizaron palabras aisladas en inglés en frases o preguntas en español, una especie de combinación de los dos idiomas. Ejemplos de ello: “*Soccer para ants*”, “las negritas y las *red* se van a un torneo”. Otra vez, se presenta el fenómeno de interlengua. Este fenómeno en el proceso de aprendizaje de una lengua objetivo es conocido como mezcla, y es un paso normal en los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es importante que los maestros de idiomas sepan de estos procesos naturales para cuando ocurran en el aula, así los docentes

puedan aportar con un *input* positivo, es decir, con un discurso bien elaborado en Lengua extranjera y así los estudiantes puedan corregir sus producciones.

También ellos identificaron palabras escritas en inglés con su significado en el español: P: “*Do you remember this word?*” (Señalando la palabra *losers*). Un estudiante dijo en voz alta: “*Perdedoras!*”. Asimismo, se evidenció un reconocimiento de las situaciones de las imágenes de manera sucesiva tal como sucedieron en el cuento:

P: “*So, this is the next image, right?*” E: “*No, profe la de la nube*”. Me confundí de imagen a propósito para verificar correspondencia de historia y dibujo. Organicé entonces esta imagen número 3 en el tablero. P: “*What is the image number four?*” E: “*Donde las hormiguitas fueron castigadas. En la otra son amigas*”.

Para la ejecución del taller, se realizó primero un cuadro sinóptico. Aquí hubo reconocimiento de palabras escritas en inglés, como: Kind of sport: (Aquí me gritan “fútbol”) así que yo escribo “Soccer play”. Pero, a la vez hubo una confusión, presentándose el fenómeno de interferencia de la lengua materna con la lengua extranjera:

P: “*What are the Characters of the story?*” Una estudiante me dijo: “Que son muy pelionas como los del salón”. Le pregunté: “A que te refieres?” La estudiante: “que una característica es que son pelionas” P: “Ah, you are confused” Me dirijo al frente del tablero y escribo “Characters ≠ characteristics. Characters = personajes” Entonces, explico para todo el salón. “Listen, characters is different from characteristics. The word Characters means personajes, and the word characteristics means características. E: “O sea que characters son las hormigas” P: “Very well. The ants are the characters of this story.”

El cuadro sinóptico ayudó a esclarecer los puntos importantes de la trama de la historia, además de la reflexión de lo sucedido mediante la identificación a partir del problema, de las causas, las consecuencias y la solución. El cuento tiene un final positivo propiciando la tolerancia, el respeto, amistad, etc.

Cuando escribí en el tablero la frase: *thousands of ants were in hospital*. Una niña me llamó y me dijo que dónde estaba eso, refiriéndose al texto del cuento. Yo le mostré que al final del segundo párrafo decía eso y le leí “*Thousands of ants were in hospital...*” Ella lo subrayó. Inmediatamente, la compañerita de al lado, me dijo: “*Profe, aquí hay verbos terminados con ed, los subrayo?*” P: “Si tu quieres si, para más comprensión del texto. Comprobando de esta manera un interés hacia la clase y el tema.

Para completar el apartado de la solución de este cuadro, les pregunté la respuesta correcta, un estudiante dijo: *“acuérdesse que ellas empezaron a jugar sin importar los equipos”* Además les digo *“Todo se logra con...”* Una niña me dice *“con amor profe”*, P: *“ and...”* Nadie contesta, así que yo escribo *“Respect”* Y atrás dicen *“Respeto”*.

Para la resolución del taller en sí, los estudiantes se hicieron por grupitos y comenzaron a resolverlo solos, algunos ya tenían su diccionario abierto pues estaban buscando palabras. Decido comprobar su comprensión resolviendo la primera pregunta como ejemplo. Unos captaron rápido la explicación, pero otros no.

Un grupo que no entendió, me pregunta: *“-profe, ¿dónde?”* P: *“It’s easy. Look, this word “where” here. It corresponds to the place, lugar. So, what is the place?”* Una estudiante *“big ...tree”* P: *“Right. The big hollow tree. So, now, check question number one.”* (Muestro la pregunta al grupito de estudiantes y la leo con sus respuestas alternativas) Les digo: *“what is the answer according to this table (y toco el cuadrado)”*. Ellas miran y me dicen *“la c”*. P: *“The story happened in a big hollow tree”*. Una de ellas me dice *“Gracias profe”*.

La segunda parte del taller, correspondiente a la reflexión personal, los estudiantes me dieron muchas excusas para comenzar a responder el apartado rápidamente. No querían escribir porque aducían que había muchas preguntas, que necesitaban las respuestas para dar su opinión, que no sabían escribir en inglés, etc.

No hubo muestras de conductas agresivas, ni persistieron los golpes ni los insultos, pero ellos continuaban con el ruido hablando mucho entre ellos en clase. Además, éste se incrementó con la formación de grupos para realizar el taller.

4.2.2.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
Estudiante 1	Otra_Divertida y creativa, con mucha dedicación por parte de la profesora	Actividad individual	Uso RR tecnológicos	Confianza hacia prof asistente y el interés hacia la materia	Chévere – importante para mi futuro
Estudiante 2	Importante	Las explicaciones prof asistente	Uso RR tecnológicos	Oportunidad hablar en inglés y confianza hacia prof asistente	Importante para mi futuro
Estudiante 3	Interesante- importante	Actividad grupal Actividades lúdicas	Explicación en español	La oportunidad hablar en inglés “Sería chevere hablar en inglés”	Importante para mi futuro
Estudiante 4	Importante	Actividades lúdicas_	Explicación en	Interés hacia la	Importante para mi

		Material presentado sobre el cuento	español- Uso RR tecnológicos	materia	futuro
Estudiante 5	Interesante_ Importante	La actividad individual	Normal como ha estado	El tema de la clase_Confianza hacia la profesora asistente	Chévere _importante para mi futuro

Cuadro N°4. Respuestas de los estudiantes sobre la clase del 6 de junio de 2012.

A la pregunta n°1 ¿Cómo te pareció la clase de inglés hoy?, 2 estudiantes respondieron que les pareció la clase de hoy interesante e importante; 2 estudiantes la consideraron solamente importante; y 1 estudiante divertida y creativa con mucha dedicación por parte profesora.

A la pregunta n°2 ¿Qué te gustó más de la clase de hoy?, 2 estudiantes contestaron que la actividad individual; 1 estudiante le gustaron las explicaciones de la profesora; 1 estudiante la actividad grupal y las actividades lúdicas; 1 estudiante le gustó tanto las actividades lúdicas como el material presentado sobre el cuento.

A la pregunta n°3 ¿Si no te gustó, ¿Cómo te gustaría que fuera?, 2 estudiantes respondieron que les gustaría que en la clase se hiciera uso de los recursos tecnológicos; 1 estudiante contestó que le gustaría que la profesora hiciera explicaciones en español en clase de inglés; 1 estudiante que la profesora explicara en español y que también hiciera uso de los recursos tecnológicos; y 1 estudiante considera que la clase siguiera así como hasta ahora.

A la pregunta n°4 ¿Qué te motiva a participar en clase de inglés?, 1 estudiante la confianza hacia la profesora y el interés hacia la materia; 1 estudiante considera la oportunidad de hablar en inglés y también la confianza hacia la profesora; 1 estudiante la oportunidad de hablar en inglés; 1 estudiante el interés hacia la materia; y 1 estudiante el tema de clase y la confianza hacia la profesora,

A la pregunta n°5 Crees que el inglés es..., 3 de los cinco estudiantes indagados señalaron que el inglés es importante para su futuro; y los otros 2 estudiantes consideran que el inglés es importante para su futuro además de chévere.

4.3 FÁBULA: THE LION AND THE MOUSE

4.3.1 Intervención N°5 (Narración)

Tema: La solidaridad y respeto hacia la diversidad

Fecha: Miércoles, 13 de junio de 2012

Tiempo: dos horas de 50 minutos (11:20 a.m. – 13:00 p.m.)

Objetivos específicos:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reflexionar sobre la importancia de la solidaridad y el respeto hacia las diferencias.
- Desarrollar habilidades de procesamiento cognitivo para entender y expresar valores, actitudes, sentimientos acerca del cuento en idioma inglés.

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

-Desarrollar estrategias de comunicación para mantener una relación comunicativa en inglés en relación con el tema del cuento.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

-Reforzar las habilidades de comprensión auditiva, de comprensión lexical y de lectura en inglés.

OBJETIVOS SOCIO-CULTURALES

-Desarrollar una actitud y valoración positiva hacia un cuento.

-Construir valores de solidaridad y respeto hacia las personas que tienen un aspecto y pensamiento diferente al nuestro.

Contenidos: Vocabulario sobre animales (lion, roar, mane, paw, claw, tail, nose, teeth, whiskers; and mouse) y la naturaleza (jungle, tree, leaf, etc); acciones (catch, run, eat, help) y sentimientos (afraid, angry, happy, proud,) verbos (to forgive, to thank,)

Recursos: Fábula de Esopo “*The Lion and the Mouse*”. Uso de un “*big book*” para recrear el cuento. Figuras tridimensionales de los dos animales. Apoyo del cuento interactivo en internet y un taller de comprensión de lectura.

4.3.1.1 Planeación

Se comenzará con pedir a los estudiantes el orden y el aseo del salón, después de ésto se procederá a llamar a lista. Enseguida se mostrarán las figuras tridimensionales de los animales protagonistas del cuento; el león y el ratón. (Ver Apéndice I). Se preguntará a los estudiantes cuál podría ser el título del cuento respecto a estas dos figuras.

Una vez identificado el título a partir de la lluvia de ideas obtenida, se procederá a narrar el cuento “*The Lion and the mouse*”. Así, en primer lugar, se identificarán y describirán todos los elementos que aparezcan en las imágenes, de una manera interactiva con los estudiantes, y en segundo lugar, después de haber identificado los elementos de las imágenes para su correspondiente comprensión, se comenzará con la narración haciendo dramatización, gestualización expresiva, y reforzando los diferentes tonos de voz para diferenciar entre el narrador y los dos personajes, para que de esta manera se propicie el interés y la comprensión hacia el cuento.

Correspondiente a la segunda hora del bloque, se llevará a los estudiantes al laboratorio de idiomas para utilizar el recurso de internet para hacer un ejercicio interactivo de este cuento. La página utilizada será: www.yingyu.com/e/20091222/4b8bd65298097.shtml. En este sitio web, se

presenta un video en *flash* con su correspondiente texto por escena, donde involucra al estudiante haciéndole hacer un click en... (*click on...*) para comprensión de lectura o vocabulario, para así pasar a la siguiente escena. Se les pedirá a los estudiantes que infieran a partir de la historia cuál es el tema y su correspondiente moral.

Concluida esta parte, se procederá a pedir a los estudiantes la reflexión hacia la solidaridad, la ayuda desinteresada, el perdón, la disculpa, el no hacer juicios a la amistad por la apariencia física.

4.3.1.2 Implementación

Llegué a clase puntual, los saludé en inglés y ellos respondieron. Les hice hacer un semicírculo con sus pupitres como nueva organización del salón para esta clase. Ellos comenzaron a acomodarse, pero no cabían todos los pupitres en esta forma. Entonces unos se hicieron afuera del semicírculo y otros adelante.

Entonces, como ví que el salón estaba limpio, procedí a llamar a lista, otra vez reforzando en que tenían que contestar “*here*” and “*absent*”, algunos ya contestaban en inglés sin que yo lo pidiera. Esta vez ya tomé asistencia mirando directamente a donde estaban cada uno, a un estudiante le dije: “J. C., por qué no contesta”, él me miró extrañado y dijo: “*Ay teacher, here pues*”.

Después del llamado de asistencia, saqué unas figuras tridimensionales destinadas para esta clase, estas correspondían a dos animales, el león y el ratón. Apenas los saqué, empezaron las exclamaciones de admiración y de quererlos tocar. Como ya tenía la atención requerida, comencé con la presentación de los personajes de la fábula “*The lion and the mouse*”.

P-“*These are the two characters of the story. Do you remember what characters means?* Una niña dijo: ¡*Características!*, y antes de que yo corrigiera, otra estudiante le dijo en voz alta: “¡*Personajes!*”. P:“*That’s right!*”, señalando a la estudiante que contestó bien. P:“*These are the characters. What is this animal?* Mostrando al león. Estudiantes al unisono: “*Un león*” P: “*A lion. Pronounce [laɪən]*”. Ellos lo pronuncian. P:“*And, what is this animal?*” E: “*Un ratón!*” P: “*A mouse. Pronounce [maʊs]*. So, according to these animals, what is the title of the story? Title?” E: “*Profe, el título?*” P. “*Yes, What is the title?*” Un estudiante grita: “El [lion] se come al [maʊs]”. P: “It is pronounced [laɪən] no lion! Repeat, [laɪən]” El estudiante repite. P: “So,

Another title?” E: “el ratón y el queso” él se reía mirándome, yo le sonreí. P: “A title, please? Just look these animals” (mostrando las dos figuras). Un niño nuevo: “Pues el lion y el mouse”. P: “Muy bien!” (De la felicidad se me salió en español). Fui directo al tablero y escribí: TITLE: The Lion and the Mouse. Debajo del título escribí a cada lado, como para hacer una comparación, “Lion” y al lado dejando un espacio prudente “Mouse”. (Esto con el fin de que iba a hacer la descripción física de cada animal, y luego iba a escribir sus correspondientes acciones dentro de la historia, sus sentimientos, etc).

Proseguí con la descripción de las características físicas de estos dos personajes y la explicación de lo que era una fábula. Continué con la historia. Apenas saqué las carteleras del “*picture book*” (ver Apéndice H) correspondiente a las imágenes de la fábula “*The Lion and the Mouse*”, los estudiantes se quedaron entusiasmados mirando los dibujos y dijeron que estaban muy bonitos. Entonces pegué la primera imagen en el tablero. Ya estaban haciendo un poquito de ruido, hasta ahora todo había fluido bien, sin esforzarme mucho con la voz. P: “*Pay attention. Quiet please!*” Me dirigí hacia los puestos de los estudiantes de atrás y les dije: “*Please. Listen to me. Put away those drawings. Guárdalos.*” Los estudiantes me dijeron que no había problema.

Volví al frente del salón. Ya estaban otra vez charlando duro. P: “*Listen to me!*.” Esperé otra vez porque no se me escuchaba la voz. “*Quiet please! I continue with the story!*” Ellos se callaron un poquito. Comencé en forma la narración de la fábula reforzando el vocabulario, las acciones de los verbos, los sentimientos de los personajes, sus características, etc. Utilicé las imágenes del *picture book* las cuales algunas eran con partes movibles para la mejor comprensión de las acciones en inglés, complementé con gestos, mímicas, movimientos del cuerpo, etc.

Se me acercó un niño y me dijo que una compañera no quería dejarle ver las figuras tridimensionales que yo mostré al principio. P: “*Nena, give your partner the animals, please. Dáselos!*”. La niña abrazó las dos cajas que contenían las figuras de los animales. P: “*Please...*” Entonces se los entregó. El niño le dijo “Vio que la profesora si me los presta” El cogió las dos cajas con su cara sonriente y se sentó en su puesto a mirarlos de cerca. Continué con la última imagen.

Finalmente, ya era hora de ir al laboratorio de idiomas, para complementar y reforzar la historia con un ejercicio interactivo de comprensión de lectura animada e interactiva. Los estudiantes

hacen una fila dentro del salón, pero salen y la desbaratan. No se dá esta clase porque el salón estaba ocupado por otro grupo y porque el profesor encargado de ceder el salón incumple su palabra.

Regresé al salón, todos los estudiantes del curso estaban afuera y el salón estaba cerrado. Les pregunté que dónde estaba la profesora titular y dijeron que no sabían. Ellos estaban molestos conmigo, **porque según ellos**, yo les había mentido. Un estudiante se fue a buscarla para abrir el salón de clase de donde salimos, y mientras tanto los estudiantes se dispersaron. Cuando el niño llegó, dijo que la profesora lo había enviado con las llaves para que abriera el salón e hiciera el aseo, y que ya se había acabado la clase si no había computadores.

4.3.1.3 Reflexiones (Logros y dificultades)

Al terminar la clase, la profesora titular de la asignatura Humanidades y el profesor tutor de la Práctica me dieron sus comentarios en cuanto al manejo del grupo de esta intervención. Ella comentó que las dos terceras partes de la clase estuvieron atentos y que el resto no. Que cuando llegó el profesor tutor de la Práctica empezaron a cambiar su comportamiento.

Yo creí que no me estaba yendo tan mal, porque participaron y me prestaban atención, claro eso sí por ratos (había que volverlos a encaminar en la historia de la fábula), además estuvieron muy motivados por las imágenes de la narración y por las figuras tridimensionales del león y el ratón que les conseguí. Me hacían preguntas, participaban algunos ya sin decirles que lo hicieran y también corroboraban la historia que yo decía (claro que en español, pero los personajes lo decían en inglés). **Frecuentemente** verificaba preguntando a los estudiantes de ambos lados, los de adelante y los de atrás, sobre qué estaba pasando en la historia, y que estuvieran tomando nota del vocabulario que yo apuntaba en el tablero.

Hacía llamados de atención a cada estudiante de manera personal, me iba hacia su puesto y le decía que debía prestar atención a la fábula, hasta quité una especie de pistola hecha de cartón paja que un estudiante estaba mostrando. Me decían que no profe, yo si presto atención pero le estaba mostrando esto o aquello, que estaban hablando sobre el cuento. Así que yo les preguntaba para corroborar lo dicho, *what happened in the story?*, y me decían (*el “lion”* tal cosa o el *“mause”* tal cosa, puesto que ya se habían aprendido los nombres de los personajes en inglés).

Los últimos treinta minutos de la clase en donde yo ya acababa la narración, como estaba previsto, nos fuimos para el aula de idiomas. Pero el profesor encargado incumplió su palabra de concedernos el salón, para la realización de lo que yo tenía planeado como actividad complementaria a la fábula en internet. En la sala de profesores, cuando yo le dije a la profesora titular que yo necesitaba los computadores para la siguiente clase y que le pregunté cómo hacía para reservar el aula, ella me acompañó hasta donde estaba sentado el profesor encargado de esta sala. Ella misma le reservó el aula y le preguntó sobre qué papel había que llenar, él le dijo que no había problema puesto que él se acordaba y su palabra valía oro. Lo cual como ya dije fue todo lo contrario. Ojalá yo hubiese tomado el canal de comunicación formal y escrito, así yo hubiera presentado una queja que afectó mi intervención de clase y mi Práctica Docente.

Además, la profesora se fue del salón de clases, lo dejó cerrado y no la pude encontrar para que me diera las llaves. Entonces, no **contaba con un espacio** para terminar la clase con otra actividad (Plan B, que me dijo una compañera que tuviera bajo la manga, un juego o retahíla), se dispersaron y ya no querían clase porque ellos me dijeron que yo los había engañado, que fuéramos entonces a la biblioteca, pero yo les dije que el profesor me había faltado a su palabra y que para ir a la biblioteca se necesitaba un permiso con antelación. Un estudiante buscó a la profesora titular y mandó a decir que entonces hicieran el aseo del salón (para esto mandó la llave).

A pesar de que en ese tiempo, no había condiciones necesarias para el aprendizaje mediante la utilización de los recursos tecnológicos disponibles en el aula como soporte pedagógico al tema de la clase de inglés LE, por ejemplo el uso del computador (apoyándose de imágenes virtuales para dar a comprender acciones y vocabulario de la historia, o complementar con audios o videos), hoy fui recursiva y utilicé la vasta información que había investigado sobre diferentes aspectos que requería para dar a entender el contenido de esta clase. A través de esta búsqueda de literatura teórica es que he planteado mis talleres, los cuales los he realizado de manera diferente, para que sea una sorpresa en cuanto los estudiantes lo lean y para que sean totalmente comprendidos por ellos.

Me sigue complaciendo que utilicen más el inglés, que participen más, que me brinden su apoyo para ayudarme con algo, que me sonrían más y yo a ellos. Pero, en relación con esto, una

profesora ya con bastante experiencia y varios amigos profesores me comentan, que si uno les sonríe se sobrepasan y ya no hay respeto, otros me dicen que hay una justa medida. Pero, mi naturaleza es ser sonriente con los demás, yo vine aquí para tratar de brindarles lo mejor de mí, que aprendieran de mí no sólo como profesora de inglés sino como buen ejemplo de persona. Así, lo he demostrado con mis palabras y acciones, les he hecho saber que me importan, y además eso se ha visto retribuido con sonrisas hacia mí, más participación y decirme en qué me pueden ayudar. Pero, en cuanto al control del grupo, no sé si por ser tan amable con ellos, me estén faltando al respeto con su comportamiento en clase. Po fuere, siempre me saludan, hasta dos niños del grupito del incidente del arma me los encontré en la calle y me sonrieron, le dijeron a otro estudiante que yo era su profesora de inglés.

Hoy un estudiante, me quiso corregir la pronunciación en inglés de la palabra fable [feibl]. Me decía que era [fable]. Hasta este momento, con todos los comentarios del profesor y la experiencia con mis intervenciones en clase, ya preveo muchas cosas. Yo todo lo tengo milimétricamente calculado: la pronunciación de cada palabra, me adelanto a posibles preguntas, busco vocabulario exhaustivo más allá, organizo una hoja de cómo yo voy a escribir en el tablero y qué voy a escribir, cómo voy a contar la historia. También hago gestualizaciones previas (como me dijo una profe de teatro, aunque ésto lleva tiempo de asimilar, pues en teatro hay 8 semestres de técnica vocal, ‘la práctica y la dedicación hacen al maestro’).

Puntos de Intervención.

Tengo que ser más seria con los estudiantes para infundir más respeto y autoridad, pero sin perder lo que hasta el momento se ha logrado con los estudiantes. Hoy no se implementó la actividad para los períodos de atención de los estudiantes para cuando generen indisciplina u otros aspectos que afecten el desarrollo de la clase, se perdió toda la información relacionada con dichas actividades. Se tenían previstas tres, tales como *Simon sayz*; *Ball game*; *Say a name*; *Last later*. La próxima intervención de clase se debe recurrir a su utilización para poder focalizar la atención o interés de los estudiantes hacia el tema de clase.

4.3.1.4 Análisis

Los estudiantes ya reconocían más los saludos en inglés, algunos me respondían ya en inglés, y me preguntaban más. También había una interacción e interés hacia mí con los saludos. Algunos ya contestaban en inglés al llamado de lista.

Un estudiante que siempre había mostrado interés hacia el inglés, en esta clase supuestamente me corrigió la pronunciación:

E: “No es así, es fable”

P: “The word is pronounced feibl. Se pronuncia feibl” (moviendo mi boca despacio al pronunciar).

E: “no profe, yo estoy seguro, es fable”

P: “It’s feibl. I’m an English teacher”.

El estudiante me repite “feibl?” Arrugando las cejas y después se rie.

P: “ok?”

Él me responde alzando los hombros y haciendo un gesto de expresión en su cara, como aceptando lo que yo le dije.
(Diario de campo, Entrada #5, 13 de junio de 2012)

Asimismo hubo más participación a medida que iban reconociendo palabras expresadas en inglés en una pregunta. Ejemplos:

Nº 1. P: “Do you remember what characters means?”

Una niña dice: ¡Características!, y antes de que yo corrija otra estudiante le dice: “¡personajes!”

Nº 2. P: “So, according to these animals, what is the title of the story? Title?”

E: “Profe, ¿el título?”

Había más manifestaciones de ayuda hacia mí y en querer colaborar con la clase. Se ejemplifica esto:

Una estudiante se me acerca y dice: “Profe venga le ayudo y yo lo muestro” Le entrego la figura y ella le muestra la parte del león a sus compañeros ordenados en el semicírculo.

De la misma manera, algunos estudiantes trataban de ayudar a los otros en su aprendizaje del inglés, respondiendo la pregunta para que ellos comprendieran. Esto se reflejó en:

Refiriéndome a la cola del animal, muestro a todos la figura. Ellos dicen cola. Un niño dice: “Muestre profe, dónde?” P: “I show you. This is a long...” El niño no me contesta, pero los de al lado le dicen “Conteste parce” , “No parce... tail!” P: “Correct. The mouse has a long tail”, y me dirijo al tablero y escribo ‘tail’.

También los estudiantes actuaron ante mis peticiones en inglés, ellos para aclarar que habían entendido me preguntaban en español:

P: *“Ok. Please, show this mouse to your partners”* Dirigiéndome a la niña que me colabora mostrando las figuras y mientras yo con mi mano señalo a cada uno de los estudiantes. Ella me dice: *“¿lo nuestro?”* P: *“Yes, show the mouse please”*

Ellos demostraron interés hacia los materiales traídos y hechos por mí para la consecución de esta clase:

Ahora tomo las carteleras del “picture book” correspondiente a las imágenes de la fábula “The Lion and the Mouse”. Apenas las saco, un grupito cerquita al puesto de mi escritorio lo miran entusiasmados. Una niña dice: “tan lindo!”. El otro niño me pregunta: “Usted los hizo profe P.” Les digo, “sí, especialmente para ustedes”. Otra niña del grupito dice: “La profe P. dibuja muy bonito” Le digo “Thanks nena. This is for you”. Señalando todo el grupo.

En cuanto al desarrollo de las Competencias sociales en el aula, había un destacado avance en esto pues ya no se peleaban sino que me decían a mí para mediar. Tales actitudes se evidenciaron en:

Se me acerca un niño y me dice que una compañera no quiere dejarle ver las figuras tridimensionales que yo mostré al principio. P: “Nena, give your partner the animals, please. Dáselos!” La niña abraza las dos cajas que contienen las figuras de los animales. P: “Please.” Entonces se los entrega. El niño le dice “Vio que la profesora si me los presta” El coge las dos cajas con su cara sonriente y se sienta en su puesto a mirarlos de cerca.

Durante esta clase, el mayor inconveniente fue que no se pudo lograr la segunda parte de la actividad que se llevaría en el aula de idiomas, pues no se pudo acceder a ella. Tenía previsto utilizar el recurso de internet para hacer un ejercicio interactivo de este cuento. Pues la página web elegida, presentaría un video en flash con su correspondiente texto en inglés por cada escena donde involucraría al estudiante haciéndole hacer un click en un recuadro (*click on...*), esto con el fin de verificar la comprensión de lectura o vocabulario, para así pasar a la siguiente escena. De este modo, se reforzaría la comprensión de la narración previa, y esta sección concluiría con la petición a los estudiantes sobre la inferencia a partir de la historia de cuál era el tema, su correspondiente moral, las actitudes y sentimientos de los personajes.

4.3.1.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
Estudiante 1	Chevere	El material presentado sobre el cuento; las explicaciones de la profesora asistente; los animales	Uso RR tecnológicos_ No fuimos a los computadores	El tema de clase; la confianza hacia la profesora asistente	Chevere
Estudiante 2	Divertida	El material presentado sobre el cuento; el león y el ratón	Uso RR tecnológicos	El tema de clase: la confianza hacia la profesora asistente	Chevere
Estudiante 3	Bacana	El material presentado sobre el cuento; las explicaciones de la profesora asistente; las figuras y dibujos	Uso RR tecnológicos	La oportunidad de hablar en inglés; la confianza hacia la profesora asistente	Chevere; Importante para mi futuro
Estudiante 4	Interesante	El material presentado sobre el cuento; las explicaciones de la profesora asistente; la fábula	Explicación en español; Uso RR tecnológicos	El tema de clase	Importante para mi futuro
Estudiante 5	Interesante; buena	El material presentado sobre el cuento; las explicaciones de la profesora asistente	Uso RR tecnológicos; me gustó	La confianza hacia la profesora asistente	Importante para mi futuro

Cuadro N°5. Respuestas de los estudiantes sobre la clase del 13 de junio de 2012.

A la pregunta n°1 ¿Cómo te pareció la clase de inglés hoy?, 1 estudiante respondió que la clase de hoy le pareció chévere; 1 estudiante contestó que divertida; 1 estudiante bacana; 1 estudiante le pareció interesante; y 1 estudiante interesante y buena.

A la pregunta n°2 ¿Qué te gustó más de la clase de hoy?, 4 estudiantes de los cinco encuestados, lo que más les gustó de la clase de hoy fue tanto el material presentado sobre la fábula como las explicaciones de la profesora; 1 estudiante contestó que le gustó el material de la fábula correspondiente a las figuras tridimensionales de los animales, los dibujos y la fábula misma. Por lo tanto, se deduce que al 100% de estos estudiantes les gustó el material presentado para la comprensión de la fábula.

A la pregunta n°3 ¿Si no te gustó, ¿Cómo te gustaría que fuera?, 3 de los estudiantes respondieron que les gustaría que en la clase se hiciera uso de los recursos tecnológicos; 1 estudiante contestó que el uso de los recursos tecnológicos (enfaticó que no se fue a los computadores como se había dicho); y 1 estudiante señaló que le gustaría que la profesora hiciera explicaciones en español y que se usaran los recursos tecnológicos. Como se puede apreciar, los cinco estudiantes enfatizaron en el uso de los recursos tecnológicos, aunque estaba planeado para esta clase un ejercicio interactivo haciendo uso de la sala de idiomas, no se pudo realizar por inconvenientes ajenos a la profesora docente

A la pregunta n°4 ¿Qué te motiva a participar en clase de inglés?, 2 de los estudiantes indicaron que les motiva a participar en clase de inglés el tema de clase y también la confianza hacia la profesora practicante; 1 estudiante destacó la oportunidad de hablar en inglés además de la confianza hacia la profesora; 1 estudiante respondió que el tema de clase; y a 1 estudiante le motiva participar la confianza hacia la profesora practicante.

A la pregunta nº5 Crees que el inglés es..., 2 de los estudiantes encuestados indicaron que el inglés es chévere; 2 estudiantes consideran que el inglés es importante para su futuro; y 1 estudiante cree que el inglés es importante para su futuro y a la vez chévere.

4.3.2 Intervención N°6 (Taller)

Tema: La solidaridad y el respeto

Fecha: Miércoles, 20 de junio de 2012

Tiempo: dos horas de 50 minutos (11:20 a.m. – 13:00 p.m.)

Objetivos específicos:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reflexionar sobre la importancia de la solidaridad y el respeto hacia las diferentes personas.
- Desarrollar habilidades de procesamiento cognitivo para entender y expresar valores, actitudes, sentimientos acerca del cuento en idioma inglés.

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Desarrollar estrategias de comunicación para mantener una relación comunicativa en inglés en relación con el tema del cuento.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

- Reforzar las habilidades de comprensión lexical y de lectura en inglés.

OBJETIVOS SOCIO-CULTURALES

- Construir valores de solidaridad y respeto hacia las personas que tienen un aspecto y pensamiento diferente al nuestro.

Contenidos: Vocabulario sobre animales (lion -roar, mane, paw, claw, tail, nose, teeth, whiskers; and mouse) y la naturaleza (jungle, tree, leaf, etc); acciones (catch, run, eat, help) y sentimientos (afraid, angry, happy, proud), verbos (to forgive, to thank)

Recursos: Fábula de Esopo “*THE LION AND THE MOUSE*”. Imágenes del “*picture book*” del cuento. Taller de comprensión de lectura en inglés sobre este mismo cuento.

4.3.2.1 Planeación

Se iniciará pidiendo a los estudiantes el orden y el aseo del salón, después de esto se tomará la asistencia a clase.

Inmediatamente después, como actividad de repaso, se procederá a leer en voz alta el cuento “*The Lion and the Mouse*” (ver Apéndice G) de forma narrativa, apoyándose de nuevo en las imágenes del “*picture book*” (ver Apéndice H) realizado especialmente para la comprensión de

él, y deteniéndose en cada párrafo para identificar elementos que ayuden a completar el taller, tales como personajes, lugar, tema, mensaje o moral, etc. Una copia del cuento será entregada a cada estudiante.

Una vez finalizada esta actividad, se entregará el taller de comprensión de lectura sobre este cuento. (ver Apéndice J).

Este taller de comprensión de lectura consta de cinco partes: la primera, la correspondencia de imágenes del cuento con fragmentos en orden de secuencia del mismo cuento; la segunda, preguntas para contestar falso o verdadero, cuando sea falsa la respuesta se procederá a preguntar por qué para encontrar la respuesta correcta; la tercera, identificar a partir de una imagen de un león sus partes principales; la cuarta, conectar palabras claves del cuento con su correspondiente definición; y la última parte, preguntas cerradas de selección múltiple sobre la reflexión personal de los estudiantes sobre el tema del cuento.

Concluida esta parte, se procederá a recoger los talleres.

4.3.2.2 Implementación

Estuve puntual en el salón de clases junto con el profesor tutor de la Práctica. Cuando llegamos, el salón de clase estaba sin estudiantes y la profesora titular estaba barriendo. Tenía ya algunos puestos organizados en fila, así que yo aproveché para ayudarla y terminar de arreglar la distribución del salón de esa manera, pues hoy era la realización del taller de comprensión de lectura.

Sólo 8 estudiantes llegaron 10 minutos después de la hora de inicio de la clase. A esa hora nos dimos cuenta, que tenían una actividad convocada por los policías auxiliares en el teatrino, por lo tanto los estudiantes se demoraban en llegar. Una niña, me dijo: *“Profe que ellos vienen cuando terminen allá, ¿oyó?”* Le dije: *“Thank you N.”*

El profe me dijo que iniciara la clase con los que había, pues hasta el momento ya había 13 estudiantes. Siendo las 11:45 de la mañana inicié clase. Los saludé y pasé directamente a tomar la asistencia, pues el salón ya estaba limpio y ordenado.

Comencé pegando las imágenes del ‘*picture book*’ de la fábula “*The Lion and the Mouse*”. En el escritorio organicé las copias del texto de la fábula en un lugar, y las del taller en otro. Una pareja de niños me dijo que ellos querían ayudar a distribuir las copias. La niña me dijo que ella primero, y el niño me dijo: “*Profe, no se olvide oyó*”. Cuando vieron la copia del taller, me preguntaron que si hoy íbamos a hacerlo y les dije que sí. Entonces, uno de ellos vió las imágenes de la copia y dijo: “*Aquí el lion se lo iba a comer, aquí lo atraparon por malo*”. Comprendí muy bien que ellos se referían a la historia de la fábula que le narré hace ocho días, y que sí se acordaban de ella.

Comencé pegando las imágenes del *picture book* y distribuyendo las copias del texto de la fábula, con la ayuda de una estudiante.

Una vez cada estudiante tenía sus copias, comencé a leer. Esta vez quería leer y apoyarme en las imágenes. Así que empecé a leer. “*The Lion and the Mouse*” Otra vez volví reforzar la historia con sus imágenes correspondientes, la mímica, gestos, movimientos, etc. En algunas partes era evidente que ya había una comprensión de la historia.

Mientras estaba en la parte final de la lectura, el resto de los estudiantes llegó a las 12:00 del día. Llegaron haciendo ruido, pero les dije que por favor se callasen. Inmediatamente se les pasaron las copias del texto. Les dije que estábamos leyendo la fábula antes narrada y les señalé la parte del texto por donde iba para enfocarlos en la lectura.

Reanudo la lectura, pero decido hacer un breve resumen sin leer para que no estén tan perdidos al hacer el taller. “*This is the fable, The lion and the mouse. The mouse woke up the lion. The lion was angry and wanted to eat the mouse. But the mouse promised to help the lion one day. So, the lion forgave the mouse and let him go.*” Esto lo expliqué rápidamente con la ayuda de las imágenes. Continué hasta llegar al momento donde estaba cuando los estudiantes llegaron, y así finalizar la historia.

Terminada esta parte, a las 12:15 inicié el taller de comprensión de lectura. Otro estudiante me ayudó con la distribución de los talleres. Cuando él estaba entregando las copias del taller, ví las expresiones de sus caritas apenas veían los dibujos que conseguí especialmente para esta actividad, sus caras reflejaban agrado hacia el taller.

Les dije: “*Please, write name and date. In the first exercise, you have to match pictures (señalé los dibujos) with the paragraphs (señalo el texto debajo). For example, number one, A Lion was asleep in the forest... You have to find the picture. Imagen y texto.*” Una niña me dijo entusiasmada: “Profe! ¿Podemos pintar los dibujos?” P: “Si tú quieres sí”. Ella ya tenía el color amarillo en sus manos. Dejé un tiempo prudente para que ellos realizaran los ejercicios del taller. Ya ví que algunos habían traído diccionario para esta clase.

La mayoría entendió la imagen uno y dos. En el tercer párrafo se confundieron. Le dije a un grupito: “*The lion said. ‘Said’ (les muestro la palabra en el taller) refers to a conversation. Look at the picture when a lion and a mouse is talking*” Un niño y una niña de inmediato señalaron la correcta. Les dije “*Very well. But why?*” La niña respondió “*porque aquí son amigos (refiriéndose a otra imagen) y aquí el león está mostrando la boca al maus*” Le aclaro “*This is a conversation between the lion and the mouse. Continue, please!*” La niña no se fue hasta que dijo, la otra imagen es ésta y la otra ésta. Se sentó pero al ratito vino de nuevo y me preguntó: “*Profe, está bien*” Le revisé y ya tenía todo este ejercicio bien hecho.

Fuí a la parte posterior del salón. Unos estudiantes ya estaban con el profesor tutor como en la anterior clase. Me llamó un estudiante del grupo de atrás, me dijo: “*Teacher, así?*” Observé que él no había marcado con números sino que escribió los números en inglés. Noté que un número estaba mal escrito, pero primero le miré si estaban bien relacionados dibujo con texto, estaba muy bien. Entonces, procedí a hacerle caer en cuenta que el número cinco estaba mal escrito, el escribió ‘fife’. “*Oye, this number is wrong. You have to write five (remarcándole la pronunciación de la letra v), with the letter v*” Me dijo: “ah...si sí”.

De inmediato un niño del otro grupo de atrás, me dijo: “*Profe, revíseme*”. Le revisé el primer ejercicio y estaba bien realizado. Me dijo que el otro también. El ejercicio número dos, correspondiente a contestar *false or true*, ya lo tenía hecho. Tenía mal contestadas las preguntas c) e i). Le dije: “*The lion was hungry (bostecé y me toqué el estómago) or the lion was angry (hice la expression de furiosa).* E: “*Ah, esta malo verdad*” P: “*Yes*” E: “*y la otra?*” P: “*The lion gnawed the net. (e hice como si estuviera ruñendo la red) Who cuts the net?*” E: “*Ah..., ya.*” Se fue y lo vi que estaba en su puesto corrigiendo. Este en general fueron los errores de todos. Pero, además una niña presentó otro error, la pregunta b). Le expliqué a ella que: “*Desert is a place*

without trees. Do you see a tree in the picture? Ves un árbol?” E: “*Ah...Es falsa no es cierto? Aquí hay hojas y árboles. ¿Qué es eso?*” (Refiriéndose a la palabra ‘desert’). P: “*Es un desierto*” E: “*Y eso fue en un bosque con árboles*”. Y se alejó hacia su puesto.

Terminé mi recorrido. Ya estaba junto al tablero, porque me disponía a revisar el ejercicio número uno. Algunos ya querían que le soltara el marcador, para colocar los números, pero yo les dije que esperaríamos a que terminaran todos. Allí se me acercaron un niño y una niña para preguntarme del ejercicio número cuatro, el cual correspondía a poner los nombres a las partes de un león, vocabulario que ya les había dado. Les expliqué el ejercicio y tuve la oportunidad de esta manera de reforzarles la pronunciación del abecedario en inglés para que escribieran las partes del león en inglés.

Con respecto al último punto, ellos me piden explicación. Así que se terminó la clase y procedí a recoger talleres. Un niño entregó su taller llorando. Le pregunté qué le había pasado, me contestó que nada, pero mientras estaban los demás entregando él se quedó por ahí en el salón. Él cuando me entregó el taller no lo marcó con su nombre, así que lo dejé aparte para decirle. Entonces lo miré, y estaba sin resolver desde el segundo ejercicio. Le pregunté los motivos de la entrega del taller casi en blanco, entre sollozos me dijo que casi no había entendido. Yo previamente en otra clase le había vuelto a explicar a él solo un taller. Le dije que no había problema que yo le explicaba ya. Lo hice sentar en el escritorio, llorando me dijo que tenía miedo de perder la materia. Yo le insistí que yo estaba ahí para ayudarlos siempre que me lo pidieran no para hacerles un mal. Él empezó a calmarse. Como empecé a explicarle en inglés, casi vuelve a empezar a llorar. Le dije “Te explico en inglés porque hay vocabulario que ya reconoces, si no entiendes una palabra me dices, pero en última instancia recurrimos al español”.

Empecé revisando desde el primer ejercicio que lo tenía bien respondido, para poder darme cuenta qué era en sí lo que no entendía. “*This exercise is ok. But, how did you recognize picture number one? ¿Cómo supiste cuál era el dibujo número uno y los siguientes?*” Me dijo que se guió por los dibujos de las carteleras y la historia que conté. Comencé leyendo y explicando para que reconociera el vocabulario en inglés con las imágenes, también volvía yo a recurrir a la gestualización de palabras para que entendiera el significado.

Él estaba un poco asustado, me dijo que no nos demoráramos, que si no llegaba a su casa a tiempo le pegaban. Le dije *¿cómo te van a pegar si estás recibiendo una explicación de una profesora?*. Me responde no sé, pero a mí me pegan mucho. Ahí, comprendí muchas cosas de este niño de apenas 13 años, además sus ojos delataban muchas cosas. Le dije que si había algún problema no dudara en decírmelo. Terminamos con sólo 15 minutos, porque ya no ponía atención del desespero que tenía. Cerré el salón. Nos fuimos conversando hasta la salida y me contó algunas cosas de su familia. Nos despedimos y yo fui a entregar las llaves del salón.

4.3.2.3 Reflexiones (Logros y dificultades)

Un día después hubo una reunión con el profesor tutor, en la cual me expresó sus comentarios sobre la evaluación de esta clase. Me dijo que había mejorado en muchos aspectos, que le había gustado la clase, pero en otros debía seguir demostrando un avance consolidado. Me recalqué que siempre había que resaltar los aspectos de la personalidad, que yo no asignaba los turnos de habla, que debo mejorar más el tono de voz y el manejo de grupo. Para esto, debía parar la clase hasta que ellos no se callaran, para poder continuar la clase. Le gustó que yo haya tenido en cuenta sus observaciones previas, con respecto a las actividades a desarrollar durante los tiempos de atención de los estudiantes, por ejemplo cuando estos presenten desatención hacia el tema generando exceso de ruido. Hoy por fin hice una actividad para sus periodos de desatención llamada *Simon Says*, cuando ellos empezaron de nuevo a realizar algo de ruido durante la realización del taller de comprensión de lectura, y me di cuenta que si funcionó.

Ya tienen afianzado más vocabulario en inglés y lo utilizan. Hay reconocimiento de palabras escritas en inglés con el sonido de su pronunciación. Hay más colaboración espontánea, al inicio de clase me piden su turno de ayuda previa.

Hoy hubo un incidente de una pelea de unos estudiantes, un niño y una niña. Ella le tiró los cuadernos al estudiante porque él ya se los había tirado antes a ella. Así que procedí a hacerles entender de sus acciones, y puse en práctica justo lo que les estaba enseñando con el cuento, el perdón. No volvieron a pelear y siguieron conversando naturalmente como amigos.

Puntos de Intervención.

Es muy importante tener en cuenta la realización de las actividades para retener la atención de los estudiantes justo en los momentos necesarios para aplicarlos. Se debe practicar más el tono de la voz, para alcanzar un nivel más audible. Es necesario asignar mejor los turnos de habla entre los estudiantes para que no se genere indisciplina, al momento de participar en clase de LE.

4.3.2.4 Análisis

En esta clase también se presentaron inconvenientes para comenzar con la clase de inglés a la hora prevista para su inicio. Los estudiantes estaban en otras actividades, sin embargo me mandaron una razón con una estudiante de que sí asistirían:

E: *“Profe que ellos vienen cuando terminen allá, ¿oyó?”* Le dije: *“Thank you, N.”*

Para esta intervención, se comienza a leer la historia ante todo el salón oración por oración ayudándome con las imágenes del picture book, con acciones, mímica y gestos, para ayudar a contribuir a reforzar el reconocimiento de la palabra escrita con sus sonidos, y para consolidar la historia. Se continúa también con la colaboración espontánea de diferentes estudiantes con respecto a los materiales para utilizar:

Una pareja de niños me dijo que ellos querían ayudar a distribuir las copias. La niña me dijo que ella primero, y el niño me dijo: “Profe, no se olvide oyó”.

Asimismo hay más participación en clase y utilizan el inglés así sea pronunciando mal la primera vez, pero luego corrigen, esto es propiciado por un clima donde no se burlan de los demás.

What is ...” Estaba señalando la melena del león, cuando una niña dijo: “[mane]” P: “That’s right!. But, it is pronounced [mein]” Ella dijo entonces: “[mein]”.

Hay reconocimiento de palabras escritas en inglés dentro del texto con el sonido. Evidencia de un afianzamiento del conocimiento del inglés.

Continué leyendo, “A mouse ran across the face of the sleeping lion and woke him up.” Una niña dice: “ahí lo despertó”. O sea que ella reconoció muy seguramente la palabra “wake up”, pudo ser en la pronunciación o escrita, porque hacía parte del previo vocabulario de la anterior clase.

Se manifiesta un avance hacia el interés de la clase, hacia querer colaborar dejando de causar indisciplina o distracción para enfocarse en el tema. Lo indican sus actitudes de cambio.

Veo que unos estudiantes de la parte de atrás están hablando pero a bajo volumen. Como yo quería enfocarlos era hacia la lectura, me dirijo hacia ellos y les digo que por favor estamos leyendo. Observo que ellos están haciendo cuentas en una calculadora, les digo que por favor la guarden. El estudiante me dice: “si si. No hay problema teacher”. La guardan ante mi vista y me preguntan que por dónde vamos.

Del mismo modo hay un progreso en la consolidación de las competencias sociales. Se presenta una situación que propicia la reflexión de sus acciones y la solución positiva:

Un niño dice en voz alta como pidiendo mi atención: “Teacher...?!”. Volteo hacia él porque le reconozco la voz. “Vea, me tumbó el cuaderno”, refiriéndose a una compañera de adelante de su puesto. Le digo a ella: “Why did you do this. Porqué lo hiciste?” La niña me contesta que ella no lo hizo. El estudiante de al lado me confirma que ella sí lo hizo. Le digo entonces: “¿Por qué me dices mentiras?” La niña: “Es que él me tiró los míos primero” P: “Porque él te los tira entonces te desquitas así?” La niña encoge sus hombros. P: “De qué estoy hablando si no es de perdonar. Me han entendido la historia? El niño: “Si teacher...pero que me los recoja.” Ella le contesta: “Yo nos lo recojo porque él me tiró los míos” Le digo: “D. por favor recoge tus cosas!” El estudiante “No profe, por qué yo si fue ella?” P: “Porque te estoy dando una orden. Yo soy tu profesora y me tienes que obedecer. Please, pick up your notebook!. Además, la historia habla de perdonar ‘forgive’ y tu también cometiste un error antes.” E: “Ay teacher...” P: “Please. Recógelos! Y discúlpense mutuamente.” Una niña del puesto del frente les dice: “Tan bobos por una bobada!” Él dice: “Yo la perdono pero que no me siga molestando!” Comienza a recoger sus cosas del suelo. Miro a la niña: “Y tú, también no?” Ella dice: “Que no me moleste”. P: “Entonces? Yo hablando de perdón... y ustedes lo tienen que poner en práctica en situaciones como esta” Ella me dice: “Bueno profe”. P: “Problema arreglado entonces.”

Después de haber fortalecido y haber esclarecido más la historia a través de la lectura a todo el grupo basado en las imágenes, en la segunda parte se inició la comprensión de lectura a través de un taller. Este taller por tener imágenes sobre las escenas les agradó aunque fue más largo, ellos lo quisieron contestar. La última parte que correspondía a la reflexión, se construyó a partir de preguntas con opciones de diferentes y posibles respuestas para conocer su opinión, debido a las objeciones del anterior taller y porque todavía no tienen una proficiencia en producción escrita.

Se evidencia a través de los siguientes ejemplos que para la comprensión de la lengua extranjera se transfieren unos conocimientos previos de su mundo en lengua materna:

Nº1. Le dije a un grupito: “The lion said. ‘Said’ (les muestro la palabra en el taller) refers to a conversation. Look at the picture when a lion and a mouse are talking” Un niño y una niña de inmediato señalaron la correcta. Les dije “Very well. But why?” La niña respondió “porque aquí son amigos (refiriéndose a otra imagen) y aquí el león está mostrando la boca al maus” Le aclaro “This is a conversation between the lion and the mouse. Continue, please!” La

niña no se fue hasta que dijo, la otra imagen es está y la otra esta. Se sentó pero al ratito vino de nuevo y me preguntó: “Profe, está bien” Le reviso y ya tiene todo este ejercicio bien hecho.

Nº2. [...] una niña presentó otro error, la pregunta b). Le expliqué a ella que: “Desert is a place without trees. Do you see a tree in the picture? Ves un árbol?” E: “Ah...Es falsa no es cierto? Aquí hay hojas y árboles. ¿Qué es eso?” (Refiriéndose a la palabra ‘desert’). P: “Es un desierto” E: “Y eso fue en un bosque con árboles”. Y se alejó hacia su puesto.

A través de esta clase, se pudo percibir que los niños que yo sé que tienen muchos problemas de diversa índole, presentan más complejidad para un aprendizaje efectivo, se necesitan unas condiciones de paciencia y reiteración de muchas explicaciones. Sin embargo, se notó un avance con los muchachos ‘indisciplinados’ que se hacen en la parte de atrás, tienen más confianza en mí para preguntarme más, para pedirme que les revise los ejercicios, que les explique y hasta me hacen más caso. Aunque todavía persisten unos cuantos que me dicen que no nacieron para el inglés, que a ellos no les entra.

El niño que fue muy retraído en las clases, siempre necesitó de más refuerzo que los demás, claro que otros también pero no llegaron a tal situación como con este estudiante. Pues, al terminarse esta clase, me entregó el taller llorando. Inmediatamente actué y me apropié de la situación para calmarlo. Se quedó al terminar la clase, al verme que le presté atención dejó de llorar, le expliqué sólo hasta la mitad del segundo punto, porque estaba desesperado por irse rápido a su casa y no me ponía la atención adecuada. Me dijo que si no llegaba a tiempo le pegaban, que además a él le pegaban mucho por casi todo, que tenía muchos hermanos hasta más grandes que él. Comprendí más por qué se comportaba así pues sus ojos siempre estaban tristes, era muy nervioso, y dormía en clase. Este mismo estudiante fue el que una vez explotó de ira y le pegó a otro niño, en una clase de la profesora titular.

4.3.2.5 Resultados de encuesta: Evaluación por parte de los estudiantes

A continuación se presentan las respuestas señaladas por los cinco estudiantes encuestados sobre su opinión de esta intervención de clase.

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5
Estudiante 1	Importante	La actividad grupal; las explicaciones de la profesora asistente; el taller	Explicación en español	El tema de clase	Importante para mi futuro
Estudiante 2	Interesante	Salir al tablero	Me gustó	La confianza hacia la profesora asistente; aprender inglés	Chévere; importante para mi futuro
Estudiante 3	Interesante	La actividad grupal; el taller con dibujos	NO RESPONDE	La confianza hacia la profesora asistente	Importante para mi futuro
Estudiante 4	Interesante	El taller	Que la profesora explicara en español	NO RESPONDE	Importante para mi futuro
Estudiante 5	Chevere	El taller	Aprender a leer en inglés	El tema de clase; la confianza hacia la profesora asistente	Chevere

Cuadro N°6. Respuestas de los estudiantes sobre la clase del 20 de junio de 2012.

A la pregunta n°1 ¿Cómo te pareció la clase de inglés hoy?, 3 de los cinco estudiantes encuestados respondieron que la clase de hoy fue interesante, 1 estudiante consideró que la clase fue importante; y 1 estudiante señaló que chévere.

A la pregunta n°2 ¿Qué te gustó más de la clase de hoy?, 2 estudiantes indicaron que lo que más les gustó de la clase de hoy fue la realización del taller; 1 estudiante le gustó tanto la actividad grupal, el taller como las explicaciones de la profesora; 1 estudiante respondió que le gustó la actividad grupal y el taller con dibujos; y 1 estudiante contestó que le gustó salir al tablero.

A la pregunta n°3 ¿Si no te gustó, ¿Cómo te gustaría que fuera?, 2 estudiantes señalaron que les gustaría que la profesora hiciera explicaciones en español; 1 estudiante indicó que le gustó la clase de hoy; 1 estudiante contestó que le gustaría aprender a leer en inglés; y 1 estudiante no respondió a la pregunta.

A la pregunta n°4 ¿Qué te motiva a participar en clase de inglés?, a esta pregunta los cinco estudiantes encuestados respondieron que: 1 estudiante lo motivó a participar el tema de clase; 1 estudiante la confianza hacia la profesora y también aprender el inglés; 1 estudiante la confianza hacia la profesora; 1 estudiante el tema de clase y la confianza hacia la profesora; y 1 estudiante no respondió a la pregunta.

A la pregunta n°5 Crees que el inglés es..., de los cinco estudiantes encuestados, 3 de ellos consideran que el inglés es importante para su futuro; 1 estudiante cree que el inglés es chévere e importante para su futuro, y 1 estudiante solamente contestó que el inglés es chévere.

5. ANÁLISIS GENERAL Y DISCUSIÓN DE DATOS

A partir de la información obtenida por medio de las seis intervenciones de clase de inglés como lengua extranjera, con estudiantes de séptimo grado de la institución educativa pública Nuevo Latir, a través de la implementación de la unidad temática base de esta propuesta de investigación correspondiente al desarrollo de las competencias sociales en el aula de LE, y de acuerdo con el análisis de los datos conseguidos de manera parcial de cada clase, se puede retomar la información obtenida para proporcionar un análisis general de lo acontecido en las clases:

Al principio, por parte de los estudiantes se notaba un rechazo general hacia el no uso del español en la clase de inglés como LE. Ellos siempre querían traducción en español. Pero de manera gradual, los alumnos fueron aceptando la idea de la importancia de la utilización del inglés, pues había que comunicarse en ese idioma; comprendieron mejor esta posición. Aunque la profesora practicante fue la que más hablaba en inglés propiciando una interacción, algunos estudiantes hicieron el intento de responder en inglés o preguntando cómo podían decir determinada palabra en inglés. También indagaban por la pronunciación, cómo se leía un vocablo, cómo se escribía una palabra en inglés que habían escuchado en una película o en una canción. Es importante, que la lengua de instrucción dentro de una lengua extranjera sea la misma que la de interacción, entre maestro-estudiante y viceversa, y entre estudiante-estudiante pues ayuda a incrementar su nivel de proficiencia en distintas habilidades, y a desarrollar sus capacidades cognitivas, emocionales, afectivas, reflexivas, etc.

En las clases al comienzo, se perdía mucho tiempo en llamados de atención y manejo de grupo. Los niños y niñas objeto de burlas en clase presentaban problemas afectivos en casa, y desencadenaba a la postre, en déficit del rendimiento escolar. En clase algunos trabajaban en grupo o solos, y otros simplemente no trabajaban. Pero eso sí, ellos revelaban grandes potenciales cognitivos y otras habilidades que no sabían

encausar. Algunos eran muy abstraídos en sus pensamientos o tímidos, y otros demostraban sus reacciones en clase con actitudes amenazantes, desafiantes, de burla a través de expresiones físicas o verbales.

Sin embargo, de manera paulatina, hubo un progreso significativo en el cambio de actitud de algunos estudiantes, desde la primera clase hasta la última intervención: prestaban atención-escucha atenta, había menos violencia en clase, menos rechazos verbales en clase, mayor disposición a cooperar, más empatía, una mejora de las habilidades comunicativas (ya no sacaban la mano y le pegaban directamente al compañero, sino que decían a la profesora practicante para mediar), dispuestos a perdonar, etc. De manera general, se demuestra un incremento de manera significativa de las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas, reflexivas que componen las “competencias sociales”, pues la práctica constante es reforzada por las acciones y las actitudes presentadas por los estudiantes en la misma aula de clase, como lo sustenta Charney & Kriete (2003), sobre la importancia de la práctica constante para establecerlas en el quehacer cotidiano. Así, de acuerdo con las investigaciones del grupo CASEL (2008) también se evidenciaron habilidades en las áreas de: concientización de sí mismos, capacidad de controlar sus emociones, concientización de su entorno social, establecimiento de buenas relaciones frente los demás, capacidad de tomar decisiones de forma responsable.

Asimismo, se evidenció un aumento hacia el interés de la clase. Había más participación espontánea por parte de los estudiantes, algunos llevaban el diccionario de inglés, algunos copiaban en sus cuadernos voluntariamente pero otros por petición de la profesora practicante, peticiones de explicaciones o aclaraciones, salidas al tablero espontáneas, ofrecimiento de ayuda a la profesora. A la vez que se generaron buenas actitudes hacia la manera de ayudar a sus mismos compañeros, a través de explicaciones mutuas, peticiones de utilizar el inglés, etc. En general, los estudiantes respondían a las peticiones de la profesora a través de la realización de sus actividades.

El buen clima de clase es un factor importante que influye tanto en la calidad de la enseñanza como en el aprendizaje de los estudiantes, pues ayuda a la atención,

promueve la reflexión y la creatividad, no hay inhibiciones para la participación voluntaria. Esto se puede evidenciar en el proceso de las intervenciones de clase de inglés desde la primera hasta la última. Al principio, no se cumplía con lo plasmado en los planes de clase, a causa de las continuas agresiones presentadas en el aula. Pero, de manera progresiva hubo un cambio hacia la concientización de las actitudes positivas, que ayudaron a generar un buen ambiente de enseñanza. Esto coincide con lo planteado por Viadero (2007) quien señala un programa basado en las habilidades sociales para mejorar el ambiente escolar y por ende el rendimiento académico. También Le Page, Darling-Hammand et al (2005) establecen que hay un vínculo entre el desempeño social y académico.

Con relación al manejo de las conductas agresivas o no convenientes para la clase, los estudiantes se sentían más seguros cuando la profesora asistente trataba los problemas en el mismo instante de lo sucedido, pero solamente con el implicado o los implicados. De esta manera, ellos expresaban mejor sus sentimientos y no se sentían intimidados por los demás estudiantes, pues al principio de las intervenciones ellos les recriminaban, originando en más agresiones físicas o verbales. En realidad, el manejo así de estas situaciones fue muy efectivo y eso propició más confianza hacia la profesora asistente. La relación del docente y los estudiantes, es planteada por Perrenoud (2007) quien señala la relevancia del profesor y su papel en el desarrollo efectivo de las competencias sociales, recalcando la importancia del buen trato con sus alumnos y ser digno de respeto y ejemplo. Lo anterior, también corroborado por las investigaciones de López de Dicastillo, Iriarte Redín & González-Torres (2006).

En lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera, se notaron avances indicadores de afianzamiento del conocimiento de la LE, reconocimiento de palabras escritas con su pronunciación y viceversa, uso del inglés en expresiones cortas y para contestar, respuesta a peticiones en inglés por parte de la profesora practicante. Todo esto evidenciando, que los estudiantes estaban pasando de un estadio de la interlengua a otro, como resalta Selinker (1972).

Respecto a la comprensión de lectura de los textos narrativos en inglés, los talleres se presentaron a los estudiantes de forma diferente para propiciar más motivación al responderlo y permitir su total entendimiento por sí solo. De esta manera se logró que los estudiantes estuvieran expectantes a la realización de cada taller. Se utilizó todo tipo de instrucciones: completar un cuadro sinóptico, preguntas de selección múltiple, confrontar unos diálogos con escenas del cuento, preguntas con repuestas de falso o verdadero, emparejar palabras con su definición, señalar las partes de una imagen. La última parte de los talleres, consistió en una reflexión que involucraba la posición del estudiante.

Como en el primer taller había preguntas abiertas para responder, y algunos no las respondieron, en el siguiente taller, para hacerlo más fácil, se pidió contestar a partir de preguntas cerradas de selección múltiple. Las instrucciones fueron claras, pero debido a su nivel de proficiencia en LE, no hubo producción escrita libre en esa lengua. El último taller, no necesitó tanto acompañamiento ni seguimiento por parte de la profesora practicante pues tenía imágenes que aclaraban mucho. También esta parte se podría derivar o adecuar para realizar una producción escrita en LE, pero a medida que el manejo de la lengua meta se incremente.

Los turnos para la utilización de la sala de idiomas eran casi nulos. Por lo tanto, nunca se llegó a utilizar este valiosísimo recurso pedagógico y de motivación. El uso de recursos tecnológicos contribuye a que la clase sea más creativa, más interesante, menos repetitiva, y a la vez, se reforzarían las habilidades de comprensión y producción de la lengua, asimismo que se mejorarían las competencias comunicativas de los estudiantes de la lengua extranjera.

A medida que se incremente el nivel de competencia de la lengua extranjera, este tema pedagógico sobre el desarrollo de las competencias sociales en el aula de inglés se puede derivar en proyectos que impliquen activamente el uso de las otras habilidades comunicativas en LE tanto de manera escrita como oral, a través de la utilización de textos narrativos ya sea de autores conocidos o escritos por ellos mismos. Un proyecto que hace énfasis en las competencias sociales en LE es valioso porque genera además de

un incremento en el uso de la lengua, de interés, de reflexión, de motivación y de participación, forja componentes esenciales para la formación integral de los estudiantes. Por estos motivos, se podrían derivar en actividades tales como por ejemplo: una puesta en escena, una representación con marionetas, teatro de sombras, exposiciones de diferentes versiones de un texto, entrevistas a los personajes de una historia, etc. De la misma manera, se puede buscar el incremento de los hábitos de lectura y de escritura en las dos lenguas.

Con respecto a la **encuesta** aplicada a los 30 estudiantes en total durante las seis implementaciones de clase de inglés como LE, para conocer su opinión sobre cada intervención en el aula basados en el tema del trabajo de investigación, las respuestas evidencian que:

Para la primera pregunta, ¿Cómo te pareció la clase de inglés hoy?, la mayoría de los estudiantes encuestados respondieron que las clases les parecieron interesantes e importantes, con un 40% y 23,33% respectivamente. Además de chévere, divertida y creativa.

Opciones	Número de veces	Porcentaje
Interesante	12	40%
Importante	7	23,33%
Aburrida	0	
Interesante e importante	2	6,66%
Importante y chévere	1	3,33%
Otra _____		
Diferente	1	3,33%
Complicado todo en inglés	1	3,33%
Buena	1	3,33%
Bacana	1	3,33%
Chévere	2	6,66%
Divertida y creativa	2	6,66%
TOTAL ESTUDIANTES	30	100%

Cuadro N° 7. Respuestas totales de los estudiantes sobre la pregunta N°1

En relación con la pregunta n°2 ¿Qué te gustó más de la clase de inglés hoy? se presenta como resultado a esta pregunta que al 16,66% les gustaron las actividades individuales; seguido del material presentado sobre el cuento y las explicaciones de la profesora practicante. Como los estudiantes contestaron a más de una opción de respuesta hubo una tendencia de interés hacia el material presentado sobre el cuento y las explicaciones de la profesora.

Opciones	Número de veces	Porcentaje
La actividad individual	5	16,66%
La actividad grupal		
Las actividades lúdicas		
El material presentado sobre el cuento	4	13,33%
Las explicaciones de la profesora asistente	4	13,33%
Respuestas combinadas:		
Actividad grupal y material	2	6,66%
El material y profe explicó inglés	1	3,33%
Actividad individual y Explic profe	1	3,33%
Actividad grupal y Activ lúdicas	1	3,33%
Actividades lúdicas y Material	1	3,33%
Material y Explicaciones profesora	4	13,33%
Activ grupal, taller y Explic profe	1	3,33%
Otra _____		
La lectura del cuento	1	3,33%
Que la profe habló en inglés	1	3,33%
Salir al tablero	1	3,33%
Explicación en español	1	3,33%
El taller	2	6,66%
TOTAL ESTUDIANTES	30	100%

Cuadro N° 8. Respuestas totales de los estudiantes sobre la pregunta N°2 ¿Qué te gustó más de la clase hoy?

En cuanto a la pregunta n°3, Si no te gustó, ¿Cómo te gustaría que fuera?, Se ilustra que 9 estudiantes, correspondiente al 30% del total de ellos, precisaron que les gustaría que se utilizaran más los recursos tecnológicos; 7 estudiantes correspondiente al 23,33% que la profesora explicara en español en clase de LE. Los restantes estudiantes respondieron que hubiera más oportunidades de hablar en inglés, que les gustaría leer en inglés.

Opciones	Número de veces	Porcentaje
Que la profesora explicara en español	7	23,33%
Que hubiera más oportunidades de hablar en inglés	1	3,33%
Que la profesora hiciera más actividades lúdicas	2	6,66%
Que se utilizara más los recursos tecnológicos	9	30%
Respuestas combinadas:		
Actividades lúdicas y Explicación español	1	3,33%
Uso recursos tecnológicos y Explicación español	3	10%
Otra _____		
Me gustó	2	6,66%
Uso libros de cuentos en inglés	1	3,33%
Normal como ha estado	1	3,33%
Aprender a leer en inglés	1	3,33%
(Ninguna opción marcada)	2	3,33%
TOTAL ESTUDIANTES	30	100%

Cuadro N° 9. Respuestas totales de los estudiantes sobre la pregunta N°3, Si no te gustó ¿Cómo te gustaría que fuera?

En lo que corresponde a la pregunta n°4 ¿Qué te motiva a participar en clase? Se aprecia que a los estudiantes los motiva bastante el tema presentado en clase con un 16,66%; y también con un 13,33% respectivamente, las oportunidades de hablar en inglés y la confianza hacia la profesora asistente. Otros estudiantes señalaron la combinación de varias opciones de respuesta, siendo las más evidentes la confianza hacia la profesora practicante, el tema de clase y las oportunidades de hablar en inglés en la clase.

Opciones	Número de veces	Porcentaje
El tema de clase	5	16,66%
La oportunidad de hablar en inglés	4	13,33%
La confianza hacia la profesora asistente	3	10%
El interés hacia la materia	2	6,66%
Respuestas combinadas:		
Oportunidad hablar inglés/ cuento	1	3,33%
Confianza profe e Interés materia	1	3,33%
Confianza profesora y Oportunidad hablar en inglés	2	6,66%
Confianza profesora y Tema de clase	4	13,33%
Confianza profe /Aprender inglés	1	3,33%
Otra_____		
No hablo inglés	1	3,33%
No participo	1	3,33%
El cuento	1	3,33%
Preguntar	1	3,33%
Que ella sabe inglés	1	3,33%
(Ninguna opción marcada)	2	6,66%
TOTAL ESTUDIANTES	30	100%

Cuadro N° 10. Respuestas totales de los estudiantes sobre la pregunta N°4, ¿Qué te motiva participar en clase de inglés?

De acuerdo con la pregunta n°5, Crees que el inglés es..., se puede observar que de los treinta estudiantes encuestados, 18 alumnos consideraron que el idioma inglés es importante para su futuro, correspondiente al 60% del total de estudiantes; 5 señalaron que el inglés era chévere; 4 estudiantes respondieron una combinación entre chévere e importante para su futuro; 2 alumnos contestaron que consideran el inglés difícil; y un estudiante indicó que el inglés es importante para su futuro pero lo considera difícil. Nadie señaló que consideraba la lengua inglesa como aburridora en ese momento.

Opciones	Número de veces	Porcentaje
Chévere	5	16,66%
Importante para mi futuro	18	60%
Fácil	0	
Difícil	2	6,66%
Aburridor	0	
Otra_____		

Respuestas combinadas:		
Importante futuro pero difícil	1	3,33%
Importante y chévere	4	13,33%
TOTAL ESTUDIANTES	30	100%

Cuadro N° 11. Respuestas totales de los estudiantes sobre la pregunta N°5, Crees que el inglés es:

En síntesis, de acuerdo con los resultados obtenidos a partir de las encuestas en total a treinta estudiantes del grado 7-2 en la clase de inglés como lengua extranjera en esta institución pública, se puede señalar que:

En lo concerniente a la primera pregunta, se observó que al 40% de los estudiantes le pareció cada intervención de clase muy interesante, seguido de un 23,33% que considerará las clases como importantes.

En relación con la segunda pregunta, se vio que las respuestas fueron una combinación de varias opciones, pero se resalta que entre las más contestadas están las actividades de clase, el material presentado, las explicaciones de la profesora practicante. Esto quiere decir que hubo una distribución de respuestas en cuanto a las razones por las cuales les gustó cada clase.

En cuanto a la tercera pregunta, se observó que al 30% de los estudiantes le gustaría que se hiciera uso de los recursos tecnológicos, seguido de un 23,33% que señaló que la profesora debería explicar en español. Esto pone de relieve la importancia que tiene para ellos la utilización de otros recursos en clase de LE, además que se nota que algunos estudiantes se resisten a las explicaciones totalmente en el idioma inglés.

En lo referente a la cuarta pregunta, se constató que a los estudiantes los motiva a participar en el tema de clase con un 16,66%, la oportunidad que tienen de hablar en inglés con un 13,33%, la confianza hacia la profesora y el mismo tema de clase con un 13,33%, y el interés hacia la materia correspondiente al 6,66%. Esto revela que, a pesar de que algunos estudiantes quieren que se les explique en español (de acuerdo con las respuestas de la anterior pregunta), algunos ven interesante participar en LE porque hay oportunidades para ello. Además, que se motivan a participar a partir del tema de clase y la confianza hacia la profesora.

Con respecto a la quinta pregunta, se evidenció que la mayoría de los estudiantes consideran la lengua extranjera importante para su futuro, correspondiente al 60% de ellos, seguido de un 16,66% de estudiantes que la consideran chévere, y de un 13,33% quienes respondieron una combinación de las dos respuestas anteriores. Sin embargo, un 6,66% indicó que el idioma inglés era difícil. Esto indica la importancia de la percepción que tiene la lengua inglesa para ellos, aunque algunos la señalan como difícil. Esta identificación de la idea de “importante para su futuro”, es a raíz de construir una concientización de proyectos de vida basada en distintos aspectos importantes relacionados con la formación integral.

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

La aplicación de la unidad temática para desarrollar competencias sociales en el aula mediante el uso de textos narrativos cortos en inglés como LE., con los estudiantes de séptimo grado de la institución de carácter público y monolingüe perteneciente al estrato socio-económico 1 y 2 de la ciudad de Santiago de Cali, se evidencia en los siguientes contenidos dando lugar a las respuestas de las preguntas planteadas por esta investigación:

Se demuestra que la implementación de la unidad temática tuvo una incidencia muy positiva sobre los estudiantes de este grado, pues permitió el mejoramiento de ciertos aspectos tanto en el manejo del inglés como Lengua Extranjera como en la generación de habilidades socio-emocionales, de esta manera creando las condiciones para mejorar la dinámica de esta clase.

La forma narrativa empleada en este trabajo de investigación, relaciona el significado de los textos con el contenido de las competencias sociales, para transformar las ideas y actitudes positivas de los estudiantes, a través de la escucha atenta por parte de ellos, apoyándose en sus propias experiencias para abordar una reflexión acerca del texto y la relación con su propia vida. Se utilizaron los textos cortos (cuentos y fábulas) como una forma de exponer a los estudiantes tanto a las formas lingüísticas (atendiendo simultáneamente el desarrollo de las habilidades de comprensión), como a la reflexión mediante la relación de su realidad con los personajes tratando de esclarecer sus pensamientos, sentimientos, problemas, comportamientos, etc

En el final de los textos narrativos había una reflexión implícita sobre cómo superar el conflicto contenido en la trama como medio de solución, en vez de presentar un castigo para los personajes que se portaron mal y una recompensa para los que actuaron bien. Hay una resolución positiva hacia la construcción de una sociedad tolerante, solidaria, respetuosa, plural y divergente en raza, pensamiento, condiciones sociales, etc. Así mismo, propiciando el desarrollo de las competencias sociales, aprendizaje a través de la reflexión y concientización de esa relación entre cuento y realidad personal y social, cambio de actitud para un comportamiento habitual o

cotidiano. De esta manera, buscando personas menos influenciables por diferentes factores actuales y más dadas a actuar consistentemente con sus nuevas expectativas de vida.

De lo anteriormente planteado, se estableció entonces que la relación del desarrollo de las competencias sociales en el aula con el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase de lengua extranjera fue:

A *nivel intrapersonal*, el estudiante para su aprendizaje necesita de la atención, de la escucha, de la concentración para estabilizar la mente y así no se dispersa su pensamiento. Esto se explica desde varias perspectivas. Por un lado, desde la Psicología se señala que en un estado alterado no se aprende. Por otro lado, la teoría bioquímica, establece científicamente que la materia se vuelve más coherente y ordenada a temperaturas bajas, por lo tanto la vibración térmica disminuye y el estado de conciencia se hace más coherente. Si la materia está fría hay calma, estabilidad, coherencia y orden. Al contrario si la materia está caliente hay irritabilidad y excitación en sus moléculas.

Asimismo, se necesita que el estudiante tenga unos elementos que fortalezcan su personalidad de forma positiva y reflexiva, a saber: autoconfianza, autoestima, autorespeto, autovaloración, conocimiento de sí mismo, manejo de sus emociones, pues a partir del equilibrio psico-emocional generado por muchas variables, es que se establecen las bases para las relaciones interpersonales efectivas y la toma de decisiones responsables, tal como lo indican las psicólogas Ph.D. Welsh & Bierman (2001).

En lo que respecta a *nivel interpersonal*, el estudiante para su aprendizaje requiere que todos sus compañeros proyecten estos mismos estados generando un buen ambiente de trabajo educativo. Es decir, que también estén escuchando, prestando atención a quien habla en el turno (profesor o compañero), concentración, etc, y que a su vez presenten los elementos potencializadores mencionados en el párrafo anterior. Pero para que haya todo esto en conjunto, se necesita de unas condiciones individuales y colectivas para la consolidación del mismo. Debe haber respeto mutuo, gestión de emociones positivas, ayuda mutua, etc. Todo lo anteriormente manifestado, se logra con la ayuda tanto de los estudiantes como del profesor, puesto que éste debe inculcar el ejemplo a sus alumnos.

Por consiguiente, de la relación intrapersonal e interpersonal presentada por parte de los estudiantes, se pudo determinar que las competencias sociales en clase de inglés como Lengua Extranjera se pueden desarrollar mediante el ambiente de estabilidad emocional, confianza, respeto, comprensión, tolerancia, ayuda mutua originada en el aula, como resultado de la implementación de esta unidad temática y de la suma de actitudes positivas que puede generar un profesor con todos los estudiantes.

Es de relevancia brindar dentro del salón de clases, lo que no pueden encontrar a veces en sus propios hogares: una estabilidad emocional, atención, respeto, que sientan que se les escucha, que no son ignorados o criticados, tomarlos en cuenta como personas con personalidades individuales. Pero a la vez, reclamarles respeto mutuo, responsabilidad académica, disciplina, etc y generarles otras actitudes positivas hacia el aprendizaje de LE, motivación hacia el logro, inquietudes, descubrimiento de sus potencialidades para un futuro desarrollo, confianza, perspectivas hacia la vida, reflexión, etc. En pocas palabras, abrir perspectivas de vida más allá de su actual entorno, pero generados a través del esfuerzo, disciplina, perseverancia, etc.

De la misma manera, el profesor debe borrar de su mente las percepciones estereotipadas de algunos estudiantes en situaciones de alto riesgo, pues también tienen sueños, muchas veces no están encausados en sus vidas o están omnubilados por sus frustraciones, tristezas, rabias, preocupaciones, hambre, etc. El interés, motivación, ganas de aprender, los sueños, esperanzas, no tienen color ni condición social. Sólo se ven las situaciones desde diferente ángulo debido a las circunstancias actuales en las cuales el estudiante se enfrenta en su presente.

Las conclusiones obtenidas confirman de manera significativa, que integrar las competencias sociales en el aula de clase de inglés como LE a través del uso de textos narrativos en inglés con contenidos relevantes para su formación integral, demuestran que ayudan a establecer relaciones sociales positivas, a promover el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico. La creación de un ambiente positivo de enseñanza-aprendizaje en el aula favorece la práctica constante de las competencias sociales. Pues las competencias sociales tienen efectos concomitantes con el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, suceden en simultaneidad entre ellas concurriendo en el buen ambiente en el aula.

Con una visión positiva de la amplia noción de “competencias ciudadanas”, sin dejar de lado su valor propositivo conceptual para la formación de una nueva sociedad. Aunque implícitamente como algunos autores recalcan (Perrenoud, 2007; Martínez Rodríguez, 2009), se busque reproducir una sociedad de doble moral, que choca los valores que se afirman contra las acciones o hechos presentados en ella diariamente, pues se dice defender o luchar contra algo, pero en la realidad se presentan muchas contradicciones como las desigualdades sociales, los prejuicios, las discriminaciones, el individualismo, etc. Lo cual lleva a provocar en los alumnos un desequilibrio de relación entre lo que se dice y se hace, pues no encuentran racionalidad en ello ni generan un vínculo con una sociedad, que a mi modo de ver tiene una actitud frente al otro deshumanizada, egoísta, incoherente de pensamiento - palabra - acción, indiferente, insensible e indolente, permisiva, en una palabra con desamor hacia el otro.

Por esta razón, es de vital importancia que se refuercen las competencias sociales no sólo en el aula de clase, entre las relaciones profesor-estudiante(s) y estudiante(s)-estudiante(s), sino en toda una institución educativa y fuera de ella, es decir que se impliquen a más miembros de la sociedad, tales como cuerpo docente y directivo, demás alumnado, padres de familia, trabajadores sociales, sicólogos, medios de comunicación, etc, puesto que las relaciones sociales de un ser humano son ilimitadas, continuas y en constante evolución.

Con lo anteriormente expuesto, se delimitó esta investigación a las *competencias sociales* incluyentes en las mencionadas competencias ciudadanas, para una visión objetiva, real y efectiva, argumentada a partir de las necesidades actuales de los estudiantes de estos sectores vulnerables en la consecución de su presente educativo. Se buscó de alguna manera, que su enseñanza no fuera metódica sino reflexiva para una vivencia formativa y para promover cambios a través del mejoramiento de las condiciones ambientales en el aula de lengua extranjera.

Además, no se trató de evaluar qué tanto se había aprendido en competencias sino que se propició favorablemente ese aprendizaje ejerciéndolo en su cotidianidad. Se buscó tratar a todos los estudiantes del curso con el mismo respeto, reforzando sus potenciales, creando intereses u objetivos, despertando sus sueños, concientizando sobre sus acciones y reflexionando sobre su futuro.

Como **recomendaciones** a ser tomadas en cuenta muy seriamente por todos los estamentos que conforman el sistema educativo, se pueden considerar las siguientes:

Aunque se logró un avance significativo en cuanto a la creación del ambiente de enseñanza del inglés como Lengua Extranjera, pues hubo un cambio notable de actitudes desde la primera clase hasta la última, esto no quiere decir que se logró todo, pues fue sólo en el tiempo de intervención de la Práctica Docente, y el proceso quedó inconcluso. El desarrollo de competencias sociales requiere un manejo integral a través del apoyo permanente de personal especializado, diligente, capacitado o idóneo en tratar diversos casos problemáticos. Pues tales problemas tienen raíces desde lo emocional, biológico, social, económico, etc, de acuerdo a las teorías socio-psicológicas planteadas por ejemplo por Infante Rejano, Marín Sánchez & Pérez Astiárraga (2002).

De la misma manera, el proceso de las competencias sociales requiere del apoyo y cambios evidentes por parte de su familia. Pero, ¿cómo se puede avanzar más con los chicos, si algunos padres no asisten ni a las citaciones por parte de los profesores ni a las reuniones establecidas por la institución educativa, o se rehúsan a acudir al psicólogo porque consideran que ellos no están locos, que ellos saben manejar a sus hijos, que no hay ningún problema con su hijo sino que le atribuyen la culpa a los demás?.

A partir de la consideración anterior, se hace necesario establecer que actualmente en nuestra sociedad, los problemas individuales de los estudiantes son generados por la ausencia de los padres, tanto física como emocionalmente en la vida de sus hijos. Los padres de familia no le dan la atención adecuada y cuidado a ellos, por lo tanto hay falta de amor, de límites, de comunicación, de apoyo, etc. Persiste un distanciamiento, con lo cual no se establece una conexión entre ellos. Los estudiantes en esta etapa de adolescencia, necesitan de alguien con quien compartir su felicidad o su tristeza, sus miedos, sus sueños, sus problemas, etc. Como cualquier otro ser humano están en una etapa de descubrimiento, pues intentan descubrir quiénes son y para dónde van. Además, pueden percibir que su situación de vida es diferente a los demás, que están solos y con muchos problemas, ahí empiezan las comparaciones, la búsqueda de una salida a su cruda realidad o buscan acercarse a alguien con afinidades. Lo cual, lleva muchas veces a encontrar soluciones erróneas para su vida presente y futura. Por ello, se necesita

fortalecer una relación estable de padres con sus hijos, los padres como adultos y modelos de vida, deben involucrarse en la vida de ellos, para brindarles un apoyo emocional y afectivo, de seguridad, y generar en ellos autoestima, confianza, un equilibrio, todos ellos componentes o elementos de los cimientos de una personalidad sólida.

Además, las competencias sociales se pueden generar dentro del aula de clase, pero externamente muchas influencias anulan o retrasan el proceso adquirido en ella. Los estudiantes se ven influenciados por una serie de factores que rodean su círculo social tales como los amigos, la música, los medios de comunicación, la publicidad, las modas, el internet (redes sociales). En este caso, los estudiantes que están en la etapa de la adolescencia se encuentran más influenciados pues buscan identidad, pertenecer a grupos donde son aceptados, etc. Algunos estudiantes debido a sus problemas en casa se refugian sólo en el estudio. Otros, los más proclives por sus actitudes negativas, reciben más influencias del entorno en general que no propician ni apoyan lo que se establece en las normas educativas o lo que pretende hacer positivamente el profesor.

Los adolescentes en general, con problemas o no, externamente son expuestos de manera constante a situaciones variables en su cotidianidad que afectan su concepción de la vida, si no se tiene una personalidad establecida positivamente. Algunos se refugian en la música, algunos géneros de música cuyas letras tienen contenidos autodestructivos o incitan a alguna clase de acciones autodestructivas o antisociales. También de alguna manera influye en ellos, la publicidad agresiva, los medios de comunicación en general (con contenidos superficiales, apología al consumismo y a la violencia), el internet sin restricciones, los videojuegos violentos, etc. Todo esto conlleva a la pérdida de tiempo sin disciplina, en vez de ser aprovechadas en actividades sanas como el deporte, en el refuerzo de alguna habilidad o un hobby. Tales aspectos de alguna manera actúan como desencadenantes de conductas destructivas o negativas a nivel personal y social, que además anulan al ser integral... Conductas que destruyen sus sueños. Exógenamente, inciden también en su cambio de pensamiento y actitudes, y no son complementarias con lo que se trata de implementar dentro del aula.

Al respecto señalan varios autores, entre ellos Infante Rejano, Marín Sánchez & Pérez Astiárraga (2002, p.182) quienes afirman:

El enfoque social cabría encuadrarlo en la detección de los factores sociales generadores de actos violentos tanto individuales como grupales. Tales factores constituyen las llamadas lacras sociales como la pobreza, la desigualdad social y educativa, el desempleo, el consumo de drogas y alcohol, etc. Desde este prisma, el análisis pone de manifiesto la influencia determinante que poseen en la adquisición y emisión de conductas violentas los medios de comunicación de masas, el lenguaje y formas de comunicación de personas de cierta influencia social, los fundamentalismos ideológicos (políticos y religiosos), determinadas prácticas en el ejercicio de la autoridad y una larga serie de modelos con los que el individuo se ve bombardeado por la cultura imperante de la sociedad.

Las situaciones o problemas reales que se desarrollan en el acontecer cotidiano del aula, no corresponden a lo planteado en las leyes educativas. Persiste una incoherencia entre las letras de las leyes, de decretos, de planes educativos, etc. Ellos presentan muchas propuestas magnánimas en su contenido, generosas, que pretenden cerrar las brechas de desigualdad e injusticia social. Pero, la realidad es otra debido a: la escasa inversión y asignación de recursos en las instituciones educativas públicas, la pobre aplicación de esas legislaciones, el pobre desempeño en el desarrollo de programas educativos, la sobrepoblación en las aulas, etc. Los cuales no generan unas buenas expectativas previstas, ya que que están proyectadas a nivel macro no a nivel específico, en vez de plantearlas a partir de las realidades sociales concretas. Hay un desconocimiento real de las problemáticas sobre las condiciones sociales, afectivas, económicas, culturales de los sectores cuyos contextos sociales son más vulnerables. Estas situaciones afectan tanto el desarrollo físico, psicológico, cognitivo, emocional y social del estudiante, como de las prácticas educativas en sí. Una cosa es que le cuenten o ver en un solo momento algo, que tener que padecerlo por largo rato, por ello, es muy diferente una percepción momentánea a una cruda realidad constante.

En conclusión, se considera que esta propuesta de intervención de la que se da cuenta en este trabajo de investigación-acción, supone una contribución a la comprensión de las realidades educativas y sociales que se presentan dentro del aula de clase de inglés como LE, en las instituciones educativas públicas y monolingües de la ciudad de Santiago de Cali en contextos vulnerables y desprivilegiados. Además, se establece que el desarrollo de las *Competencias sociales*, planteadas alrededor de la experiencia educativa en Colombia, conlleva a un tratamiento de manera integral y a profundidad de variados aportes disciplinares, temáticas y preocupaciones inherentes al proceso educativo, pues los problemas presentes en los estudiantes tienen bases de muchos factores, tanto internos (emocionales, afectivos, nutricionales, etc) como

externos (familiares, económicos, sociales, culturales, medios de comunicación, etc), el cual desencadena en situaciones complejas, que van más allá del simple hecho de evaluar dichas competencias.

Este proyecto de investigación basado en el desarrollo de las competencias sociales a través del uso de textos narrativos en el aula de clase de inglés como Lengua Extranjera, potencializa el rol de esta LE como instrumento para la transformación social positiva. Por tal razón, como recomendación final a futuros investigadores interesados en estudiar las competencias sociales en el aula de Lengua extranjera, y dada la trascendencia que tiene en el aula, pues el salón es un lugar de confluencia de factores que afectan la dinámica de clase, estímulo a los docentes a la aplicación de proyectos que impliquen e involucren la formación integral de sus estudiantes con el desarrollo de las competencias sociales en la práctica de clase para el mejoramiento de la calidad ambiental educativa y la construcción de un futuro mejor para esta sociedad.

8. REFERENCIAS

- Ada, A. F. & Campoy, F. I. (s.f). *Creative Reading: A Transformative Education Approach*. Documento pdf, 22p. Recuperado de <http://almaflorada.com/doc/Creative-Reading.pdf>
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. Marco ELE. *Revista de didáctica ELE*. (5), 1-51. Recuperado de <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>
- Arteaga, R; Cortes, L. & Hernández, J. (2008). ¿Qué espera la sociedad colombiana de los profesores de lenguas extranjeras? *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, (2), 1-13. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/viewFile/10703/11175>
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, S.A. de C.V. Decimosexta reimpresión 2005.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (third ed.). Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Banco Mundial. (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*. México: Alfaomega Grupo Editor. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/LLL_KE_Spanish.pdf
- Bertocchini, P., & Constanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique : pour le professeur du FLE*. Francia: CLE International

- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents, Inc.
- Bruner, J. B. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Editorial Gedisa
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cárdenas, R. & Faustino, C. (s.f). *Manual de Investigación*. En proceso de edición. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Cardona Tobón, G. (1999). *Pedagogía de la lectura en una lengua extranjera*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad de Caldas.
- CASEL. (2008). *Las Bases del Aprendizaje Social y Emocional*. Recuperado de <http://casel.org/wp-content/uploads/FAQ-en-espanol1.pdf>
- Charney, R. & Kriete, R. (2003). La clase como comunidad para el aprendizaje emocional y social. En: J. Cohen (Comp.). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. (pp. 85-92). Argentina: Editorial Troquel.
- Chaux Torres, E., Lleras Acosta, J., & Velásquez Niño, A. M. (Comp.). (2004). *Competencias Ciudadanas: De los estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. (5ta ed.) London y New York: Routledgefalmer.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 1620 (15 marzo de 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos

humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. 25p. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1999). Lineamientos curriculares de los idiomas extranjeros. Bogotá: Editorial Delfín Ltda.

_____. (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

_____. (2003). Articulación de la educación con el mundo productivo. La Formación de competencias laborales. Bogotá D.C.: MEN. Recuperado de http://www.oei.es/etp/articulacion_educacion_mundo_trabajo_competencias_laborales_colombia.pdf

_____. (2004). Serie Guías N°6. Estándares Básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía...¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf

_____. (2006). Serie Guías N° 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!, Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf

_____. (2007). Plan Decenal de Educación (PNDE 2006 - 2016). Compendio General. Pacto social por la educación. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

_____. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Cartilla 1 Brújula. Programa de Competencias Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de

Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

Comisión Europea. (2002). Las Competencias clave en una economía basada en el conocimiento: un primer paso hacia la selección, definición y descripción. Documento conceptual de la Comisión de expertos sobre “Competencias clave” Recuperado de: orientacionandujar.files.wordpress.com/.../definicion-y-seleccion-de-...

_____. (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010». Grupo de trabajo B «Competencias clave». http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Consejo de Europa. Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la presidencia. SN 100/1/00. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

_____. (2006): «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Dasho, S., Lewis, C., & Watson, M. (2003). Fomentar la inteligencia emocional en la clase: Estrategias del proyecto para el desarrollo del niño. En: J. Cohen (Comp.). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. (pp. 95-112). Argentina: Editorial Troquel.

- Delgado Mesa, S. (2007). La educación en valores: propuesta didáctica en La clé sur la porte de Marie Cardinal. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 119-133. Madrid: UCM. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0707110119A.PDF>
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI . (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO. Recuperado de: http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/cap-3-de-lors_-los-4-pilares-de-la-educ.pdf
- Deslaurier, J.P. (1991) *Recherche Qualitative: Guide pratique*. Mc Graw Hill editores.
- Echeverry Sucerquia, P. A. (2011, abril). *A critical Approach to Action Research in Teacher Education*. En el Séptimo Encuentro de Universidades Formadoras de Licenciados en Idiomas. Medellín: Universidad de Antioquia.
- EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf
- Fitzgerald, J. (1991). Investigaciones sobre el texto narrativo: Implicaciones didácticas. En K. D. Muth (Comp.). *El texto narrativo: Estrategias para su comprensión*. (pp.15-42). Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Freeman, Y., & Freeman, D. (2004). Connecting students to culturally relevant texts. *Talking Points*, 15 (2), 7-11. Recuperado de http://www.utpa.edu/dept/curr_ins/faculty_folders/gomez_l/docs/reading_3.pdf

- Gallego Domínguez, J. (2012). *La literatura infantil como instrumento para fortalecer la competencia afectiva en un grupo de básica primaria*. Trabajo de grado. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali.
- Garcia Padrino, J. (2004). *Formas y colores: La ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia N° 9. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=Xa22BjNuUUIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. En K. Morrow (Ed.), *Insights from the Common European Framework* (pp. 12-21). Oxford: Oxford University Press. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=G0EqmqBzBIQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- ICONTEC (2007). NTC 5580. *Programas de Formación para el trabajo en el área de idiomas. Requisitos*. Bogotá: MEN-ICONTEC. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157089_archivo_pdf_NTC_5580.pdf
- Infante Rejano, E., Marín Sánchez, M., & Pérez Astiárraga, A. (2002). Agresividad y violencia juvenil en contextos socioeducativos. En M., Marín Sánchez, R. Grau Gumbau & S. Yubero Jiménez. *Procesos Psicosociales en los Contextos Educativos*. (pp.173-185). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid.

- Jackson, P. W. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan & K. Egan (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 25-51) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Krashen, S. D. (2003). *Dealing with English Fever*. Selected Papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching . English Teachers' Association /ROC, Taipei. Taipei: Crane Publishing Company. (pp. 100-108). Recuperado de <http://www.sdkrashen.com/articles/fever/index.html>
- Latorre B., et al (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: GR92.
- LePage, P., Darling-Hammond, L. et al. (2005). Classroom Management. En L. Darling-Hammond & J. Bransford. (eds.) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, (pp. 327-357). San Francisco: Jossey Bass.
- López de Dicastillo, N., Iriarte Redín, C., & González Torres, M.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto “Competencia social”. *Revista española de pedagogía*, Año LXII, (227), 143-156. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070602105/vol.-lxii-2004/nº-227-enero-abril2004/aproximacion-y-revision-del-concepto-competencia-social.html>
- _____. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: La labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8980/1/Nc.pdf>
- Marina Torres, J.A., & Bernabeu Merlo, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

- Martínez Rodríguez, J. B. (2009). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.). (pp.103-142). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Martos Núñez, E., & Guerrero Rodríguez, M. (1995). La estimulación lingüística a través de imágenes: Materiales y recursos transferibles entre lengua materna y lenguas extranjeras. *Revista Didáctica*, (7), 417-424, Madrid: Servicio de Publicaciones UCM. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110417A>
- Montenegro Aldana, I. A. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de Las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Navarro Rincón, A., & Jiménez Jiménez, M. A. (2000). Un cuento signado en la clase de lengua extranjera. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 195-204. Recuperado de: <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.20.pdf>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Canada: Heinle and Heinle Publishers.
- Núñez Pardo, A., & Téllez Téllez, M. F. (2009). Materials: The key to fostering Effective Teaching and Learning Settings. *PROFILE*, 11 (2), 171-186. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11449>
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books Ltd

- Obiols Suari, N. (1998). *Cómo desarrollar valores a partir la literatura*. España: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- OCDE. (2000). Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- _____. (2005). La Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Ortega, L. (2000). El Desarrollo de la Competencia Gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Aproximaciones interaccionistas y cognitivas. En C. Muñoz (Ed.). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. (pp. 197-229). España: Editorial Ariel, S.A.
- Oxford L., R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (187), 7-11. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://aula.grao.com/revistas/aula/187-competencia-social-y-ciudadana/competencia-social-y-ciudadana>.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. (5^{ta} ed.). Barcelona, España: Editorial GRAÓ
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Porlán, R. y Martín, J.L. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. España: Díada editorial.
- Puig Gutiérrez, M., Morales Lozano, J. A., & Domene Martos, S. (2010). *La Competencia Social y Cívica. Reto y Realidad*. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu...tipo...
- Puren, C. (2008). Del Enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. En: A. Sanz Cabrerizo (Coord.) *Interculturas / Transliteraturas*. Madrid: Arco/ Libros. (pp. 253-278). Recuperado de: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/>
- Proyecto Educativo Institucional –PEI. Institución Educativa Nuevo Latir (junio 2011). Documento pdf, 227p.
- Ramos Reyes, J. A., Restrepo, G., & Sarmiento Lozano, J. L. (2000). *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*. Bogotá: Universidad Nacional. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/compite.htm>
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2011). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En Y. Ruiz de Zarobe & L. Ruiz de Zarobe (Eds). *La Lectura en lengua extranjera*. (pp.32-100). España: Portal Editions S.L.
- Restrepo R., J.C. de J. (2006). Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: Una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11 (1), pp. 137-175. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/politicas/publicaciones/documents/5ESTaNDARES.pdf>
- Richer, J. J. (2009). Lectures du cadre: continuité ou rupture?. En M-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: Douze articles*

pour mieux comprendre et faire le point. (2è ed.). (pp. 13-48). Paris: Editions Maison des langues.

Rocha de la Torre, A., et al. (1999). *Nuevo Examen de estado para el ingreso a la educación superior: Cambios para el siglo XXI*. Propuesta general. Bogotá: ICFES. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/.../doc.../107-examen-estado-2000-propuesta-general?>.

Rodríguez, A.D. (2008). “Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés”. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 20 (51) (mayo-agosto), 155-164. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9902/9098>

Rojas, L.M. (1997). Los cuentos infantiles: una estrategia pedagógica en la enseñanza de los idiomas extranjeros. *Revista Forma y Función*, (10), 113-130. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17085>

Rosen, É. (éd.). (2009). *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde : Recherches et applications*, (45), 6-14. CLÉ International.

Ruiz Silva, A. & Chaux Torres, E. (2005). *La Formación de Competencias ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE.

Selinker, L. (1972). La interlengua. Texto traducido. En J.M. Liceras (Comp.). (1991). *La Adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. (pp.79-101). España: Editorial Visor Dis., S.A.

Tobón Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2 ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.

- Umbarila Gómez, S.P. (2010). Construcción de las voces de los estudiantes a través de la pedagogía crítica: trenzando caminos hacia el otro. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12 (2), 55-71. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/83/121>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Ussa Álvarez, M. del C. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), p.107-116. Recuperado de: http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/viewFile/1826/1760
- Vargas, M.F. (2007). *Propuesta de intervención didáctica para la construcción de textos narrativos en inglés como segunda lengua con estudiantes de tercero de primaria en el colegio bilingüe Lauretta Bender*. Trabajo de grado. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias de Lenguaje. Santiago de Cali.
- Vera Batista, J. L. (2005). Los cuentos en lengua extranjera: Una buena excusa para la reflexión acerca de las actitudes, valores y temas transversales transmitidos a través de ellos. *Revista Recrearte*, (3). Facultad de Educación, Universidad de La Laguna. España. Recuperado de: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/vera/3.3.%20JL%20VERA.%20LOS%20CUEENTOS%20EN%20LENGUA%20EXTRANJERA%20.pdf>
- Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Viadero, D. (2007, 19 de diciembre). Social-Skills programs found to yield gains in academic subjects. *Education Week*, 27 (16), 1-15.

Wall Thonis, E. (1970). *Teaching Reading to Non-English Speakers*. Estados Unidos: Collier Macmillan.

Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2001). *Social Competence*. Gale Encyclopedia of Psychology.
Recuperado de: http://www.encyclopedia.com/topic/Social_skills.aspx

Williams, M. y Burder, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zabalza, M.A. (2004). *Los diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo personal*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

APÉNDICES

Apéndice A. Cuento “The Rabbit and Bamboo island”

<http://www.shortstories.net/story-the-rabbit-and-bamboo-island/>

THE RABBIT AND BAMBOO ISLAND

Once upon a time, there was a rabbit that lived on an island full of bamboo canes. He was called Jeff, and every day he would run from his warren at one end of the island to where all the grass grew on the other, dodging the bamboo canes as he went.

One day, Jeff thought: “Why can’t I just go and eat the grass without having to hop round all those bamboo canes?” An idea came to him, and he set to work ripping away the bamboo stalks to create a path straight to his food.

Just as he was pulling out the second bamboo cane, he heard a little voice crying out: “*Little rabbit Jeff! Don’t rip out more bamboo, for if you do all of us who live on this island will vanish!!*”

Jeff was surprised to hear the voice, and quickly realized that it came from a bamboo cane. He answered: “*I’m sorry, Mrs. Bamboo Cane, but I’m making a road to get to my food quicker.*” But the bamboo cane kept talking to Jeff and told him: “*I understand your reasons for pulling us up, but the whole island is in danger if you do!*”

“Why?” asked Jeff, astounded. To which the bamboo cane replied: “Because we, the bamboo stalks, support the ground on this island, and if we disappear, the island will sink and you will sink with us!!”

The fair-minded Jeff understood that the bamboo cane was right, and thought: “*We can’t mistreat nature without accepting the consequences.*”

Apéndice B. Picture book “The Rabbit and Bamboo island”





Apéndice C. Cuento “Scuttleball: Soccer for ants”

<http://freestoriesforkids.com/children/stories-and-tales/scuttleball-soccer-ants>

SCUTTLEBALL: SOCCER FOR ANTS

For those few days the big hollow tree was buzzing with activity. It was time for the Scuttleball World Championship. Scuttleball was soccer for ants; and it was definitely their favorite sport. Ants of all shapes and sizes, from every nook and cranny in the world, had arrived. There were teams of red ants, black ants, flying ants, termites... and even some bizarre multicolored ants. And, of course, every team had its own loyal band of supporters. As the tournament went on the excitement only increased, and the supporters got more and more devoted to their own particular team.

Before long, the inevitable happened. In the stand a black ant shouted "Midgets!" at a group of red ants. The red ants answered with a bit of pushing and shoving and almost instantly the whole thing turned into a great big ball of legs, jaws, and antennae. In the end, thousands of ants were in hospital, and the tournament had to be suspended.

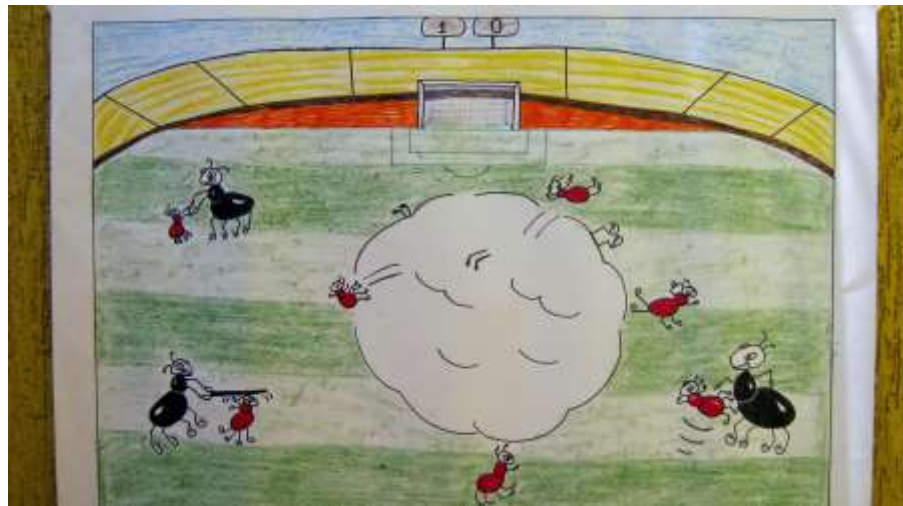
No one can deny that there's almost always trouble when different kinds of ant get together. But this time things had gone too far, so a meeting of Ant Elders was called. The Elders discussed the matter for days, trying to reach a solution which would end this kind of trouble once and for all. Finally, they came to a decision:

"We believe that ants of all teams are equal. It seems, though, that this tournament is being used to try to prove which kind of ant is the best. We know that all the different types of ant are indeed pretty impressive. Therefore, we say that comparisons should not be made, and that from this day on every Scuttleball team will be made up of different kinds of ant".

That decision caused quite a commotion, but soon the crowds of ants started forming themselves into new teams, mixed teams, and each ant was free to choose which team he would support. The tension on the terraces was reduced, and the ants began to see that they could enjoy the matches without so much arguing.

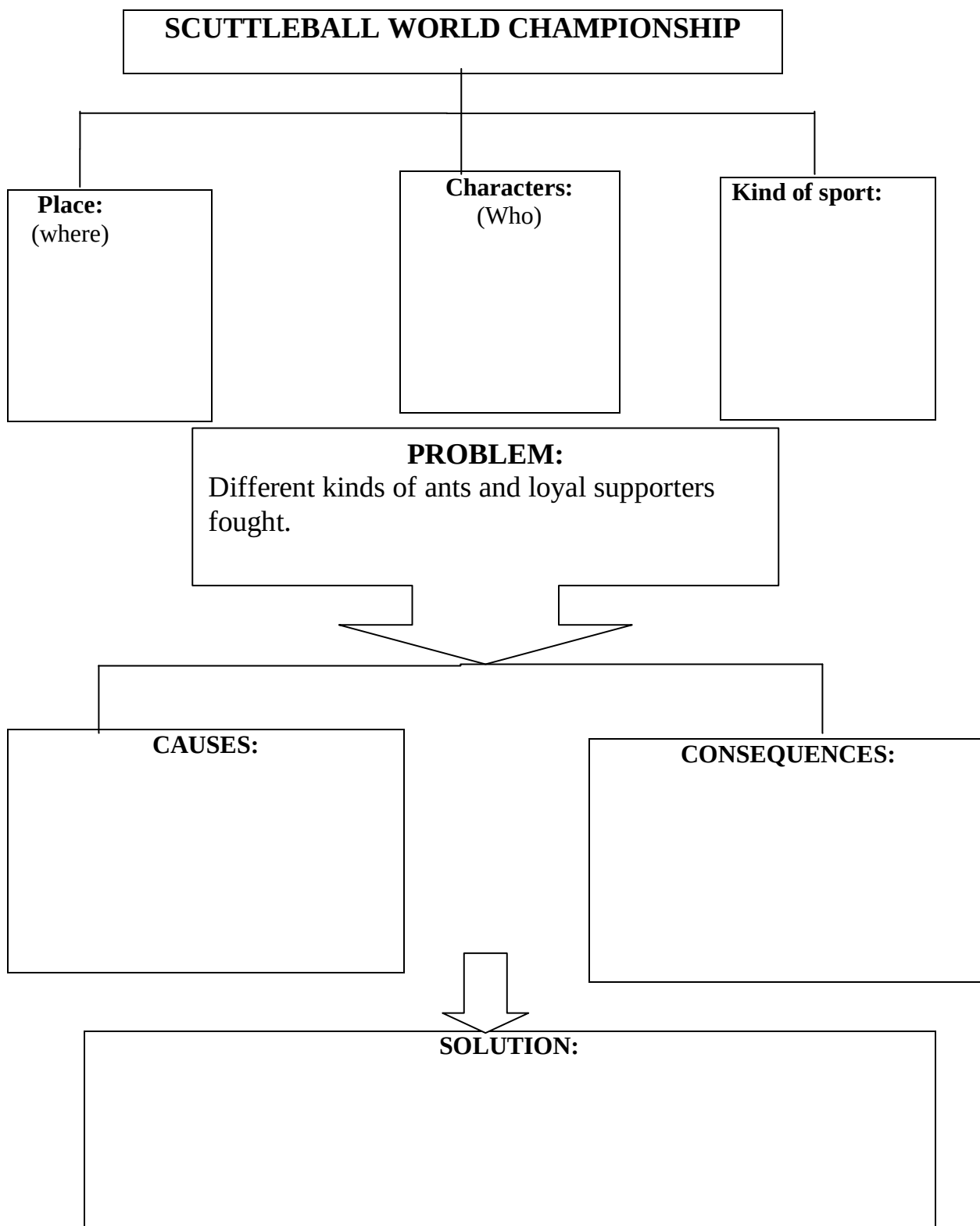
Apéndice D. Picture book “Scuttleball: Soccer for ants”





Apéndice E. Cuadro Sinóptico del cuento “Scuttleball: Soccer for ants”

*According to the text, think about the situation of ants and fill in the table below.



Apéndice F. Taller de comprensión escrita del cuento “Scuttleball: Soccer for ants”

NAME:

DATE:

SCUTTLEBALL: SOCCER FOR ANTS – WORKSHEET**I. Choose the correct answer**

1. Where did the story happen?

- a) The story happened in the sea
- b) The story happened in a jungle
- c) The story happened in a big hollow tree

2. What were the ants going to do in the story?

- a) The ants were going to meet with friends
- b) They were going to play a soccer match
- c) They were going to visit a tree

3. What kind of ants were in the soccer match?

- a) Ants from around the world
- b) Just the red ants
- c) The red and black ants

4. Why did the ants fight?

- a) The ants fought because they insulted each other
- b) The ants fought because they were disrespectful ants and they had no tolerance
- c) The ants fought because they pushed, shoved and hit each other

5. Where did the ants go after the fight?

- a) The ants went to the soccer field
- b) The ants went to the meeting
- c) The ants went to the hospital

6. Why were the Elder ants meeting?

- a) The ants were meeting because they were trying to reach a solution to the problem
- b) The ants were meeting because they were going to have a party
- c) The ants were meeting because they were going to punish the younger ants

7. What was the Elder ants' final decision?

- a) All teams are equal and comparisons should not be made
- b) All teams are equal and every team will be made up of different kinds of ants
- c) All teams are equal

8. What is the moral of the story?

- a) Soccer is the best sport to make new friends and it is important to respect one's friends
- b) Soccer is just a game to enjoy without feelings of anger and aggression
- c) Reflect on your actions because they always have consequences

II. REFLECTION.

What did you learn about this story that you can apply to your life?

Do you agree or disagree with the Elder ants' decision, and why?

Do you think about the consequences of your actions? Why?

Do you think that rules are important in our society? Justify your answer.

Do you have an alternative solution to the problem?

Apéndice G. Fábula de Esopo “The Lion and The Mouse”**THE LION AND THE MOUSE**

A Lion lay asleep in the forest, his great head resting on his paws. A mouse ran across the face of the sleeping lion and woke him up. The lion was very angry. He put out his paw and caught the mouse. -"You woke me up," he said. "I will now eat you."

- "Please don't," the frightened mouse said. "If you will let me live, I promise I will help you one day."

The lion laughed. He couldn't think of how a small mouse could ever help him,...but he said, "Very well. I'll let you go this time,... but don't wake me up again." The Lion was much amused to think that a Mouse could ever help him. But he was generous and finally let the Mouse go.

Some days later, while stalking his prey in the forest, the Lion was caught in the toils of a hunter's net. Unable to free himself, he filled the forest with his angry roaring. The Mouse knew the voice and quickly found the Lion struggling in the net. Running to one of the ropes that bound him, he gnawed the net with his sharp teeth until cut it, and soon the Lion was free. "You laughed when I said I would help you one day," said the Mouse. "Now you see that even a Mouse can help a Lion."

A kindness is never wasted.

Apéndice H. Picture book “The Lion and The Mouse”





Apéndice I. Figuras tridimensionales

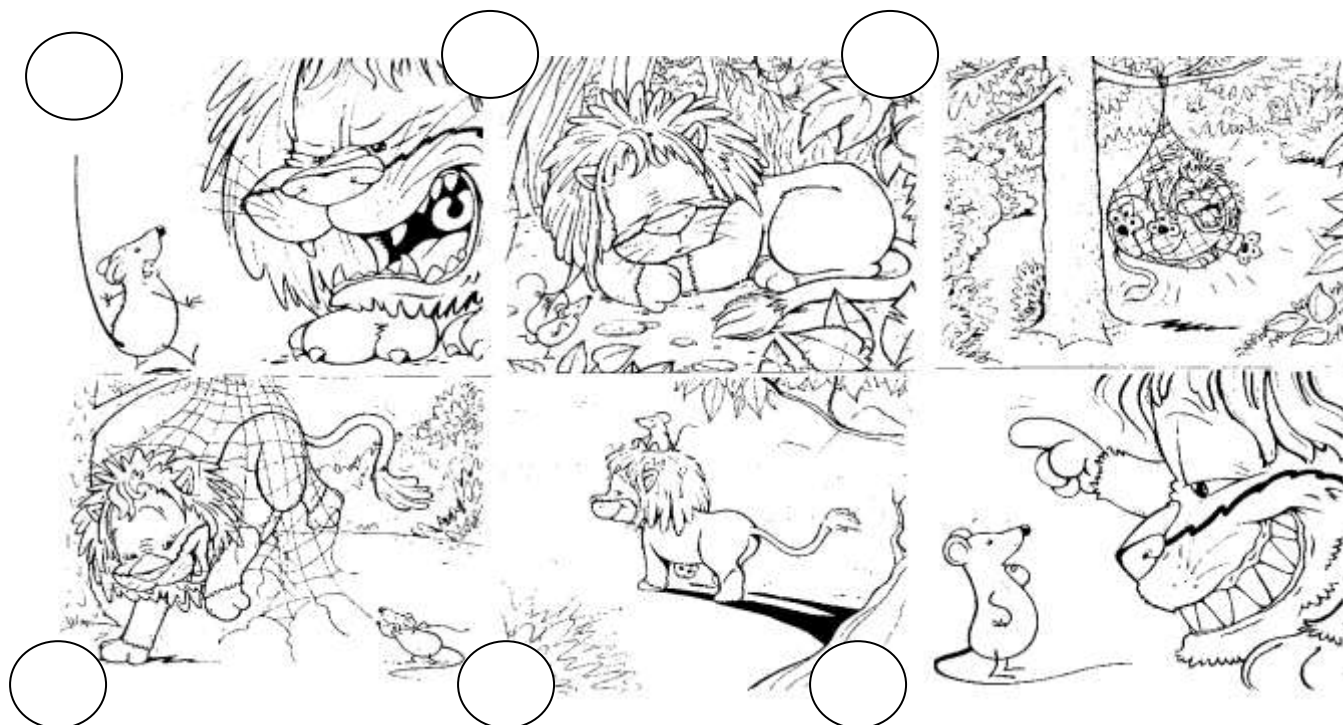


Apéndice J. Taller de comprensión escrita de la Fábula “The Lion and the Mouse”

NAME:

DATE:

THE LION AND THE MOUSE - WORKSHEET



Task 1. Look at the pictures. Read the following paragraphs and match them according to the pictures above:

(1) A Lion lay asleep in the forest, his great head resting on his paws. A mouse ran across the face of the sleeping lion and woke him up.

(2) The lion was very angry. The frightened mouse said. -"Please don't." "If you will let me live, I promise I will help you one day."

(3) The Lion said: "Very well. I'll let you go this time,... but don't wake me up again." The Lion was much amused to think that a Mouse could ever help him.

(4) Some days later, while stalking his prey in the forest, the Lion was caught in the toils of a hunter's net. Unable to free himself, he filled the forest with his angry roaring.

(5) The mouse, running to one of the ropes that bound the lion, he gnawed the net with his teeth until cut it, and soon the Lion was free.

(6) From that time forwards the lion and the mouse were the very best of friends.

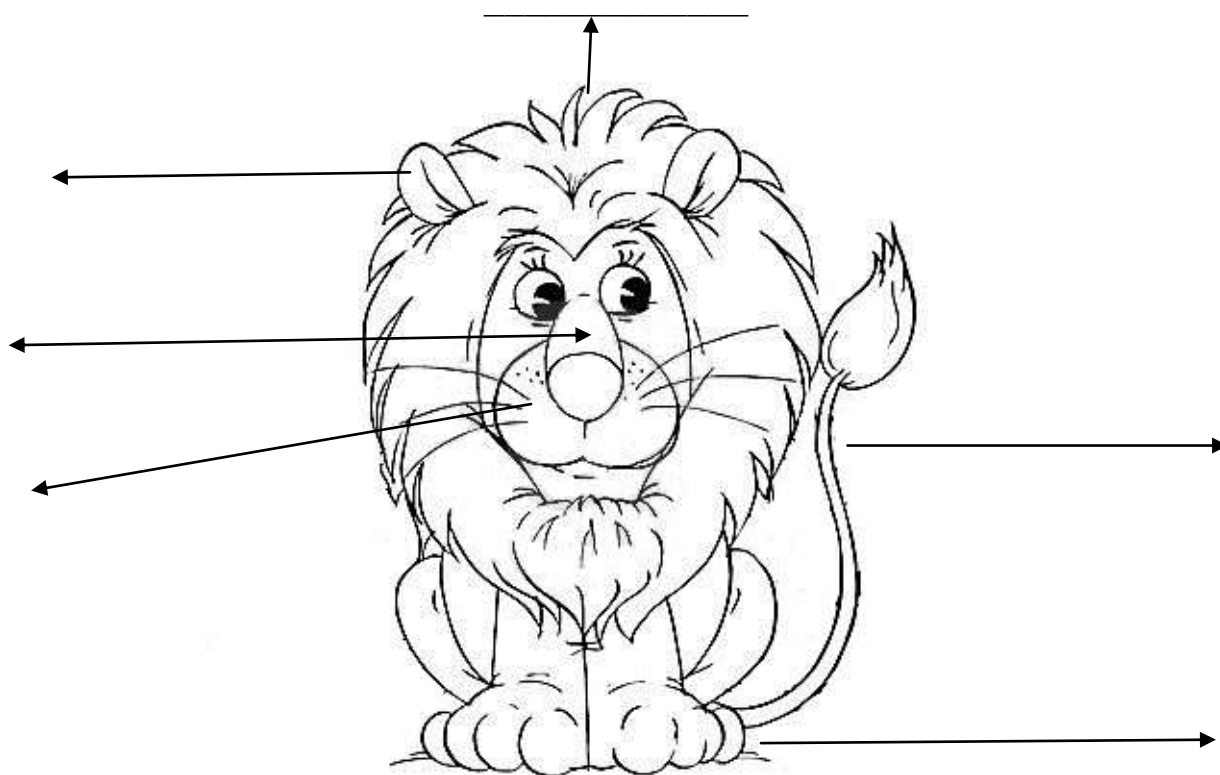
Task 2. Answer the questions with true (T) or false (F).

- a) The characters of the story are a Lion and a Mouse. T / F
- b) The story happened in a desert. T / F
- c) The lion was hungry because the mouse woke him up. T / F
- d) The mouse was frightened because the lion wanted to eat him. T / F
- e) The lion laughed because the mouse told a joke. T / F
- f) The mouse promised to help the lion one day. T / F
- g) The lion was generous and finally let the Mouse go. T / F
- h) The lion roared because he was caught in the toils of a hunter's net. T / F
- i) The lion gnawed the net with his teeth until cut it, and soon the mouse was free. T / F
- j) The lion thanked the mouse and they were friends. T / F

Task 3. Connect the words with their definitions. Vocabulary.

Mane	the foot of the lion that has claws
To catch	to rest with the eyes closed, generally at night
To roar	to shout (like a lion does)
To promise	to say for sure
A hunter's trap	a thing for catching animals
To forgive	to tell somebody that you are grateful for something
Paw	hair on a lion's head
To sleep	to capture with your hands sth that tries to escape
Angry	a strong feeling about something that you dislike
To thank	to stop feeling angry with somebody

TASK 4. Parts of a Lion. Put the correct word.



Task 5. Answer the questions.

1. You like to help...

a) Only friends	c) family
b) different kind of people	d) you don't like to help
2. You help people...

a) At school	b) in the classroom (your classmates)
b) On the street	d) in the park
3. You help people because...

a) You expect that people pay you	c) your parents teach you
b) You like to help for good	d) your teacher teach you
4. You forgive because...

a) You are a good and comprehensive person	b) You are a happy person
c) You don't like to judge people	d) you reflect about the problem
5. You thank when...

a) People do a favor for you	c) you are happy
b) You ask people for a favor	d) you don't like to tell "thank you"

Apéndice K. Formato de encuesta

Encuesta a los estudiantes de la Institución educativa Nuevo Latir del grado séptimo (7-2), la cual tiene por objetivo establecer cuál es la percepción que ellos tienen de la clase del idioma extranjero inglés. Agradezco su participación.

Edad: _____ Sexo: _____

Fecha: _____

Escoge **una** de las siguientes opciones como respuesta a la pregunta y márcala con una **X**:

1. ¿Cómo te pareció la clase de inglés hoy?

Interesante _____ Importante _____

Aburrida _____

Otra: __ ¿Cuál? _____

2. ¿Qué te gustó más de la clase de inglés hoy?

La actividad individual _____

La actividad grupal _____

Las actividades lúdicas (juego) _____

El material presentado sobre el cuento _____

Las explicaciones de la profesora asistente _____

Otra _____ ¿Cuál? _____

3. Si no te gustó, ¿Cómo te gustaría que fuera?

Que la profesora explicara en español _____

Que hubiera más oportunidades de hablar en inglés _____

Que la profesora hiciera más actividades lúdicas _____

Que se utilizara más los recursos tecnológicos (computador) _____

Otra _____ ¿Cuál? _____

4. ¿Qué te motiva a participar en clase de inglés?

El tema de clase _____

La oportunidad de hablar en inglés _____

La confianza hacia la profesora asistente _____

El interés hacia la materia _____

Otra _____ ¿Cuál? _____

5. Crees que el inglés es:

Chévere _____

Importante para mi futuro _____

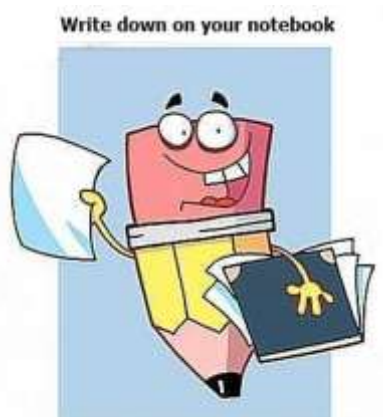
Fácil _____

Difícil _____

Aburridor _____

Otra _____ ¿Cuál? _____

Apéndice L. Flashcards utilizados en clase





Can I erase
the board?

hand in



*A student
handing in
homework.*

hand out



*A teacher
handing out
an assignment.*

