



**TALLER LETRAS Y VOCES: UNA NUEVA ALTERNATIVA FRENTE  
AL RETO DE UNA LECTURA SIGNIFICATIVA EN INGLÉS**

**JOHANNA LORENA CANO MOYA**  
Código 0438104



**Directora de Monografía  
Profesora TINA VILLARREAL**  
**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE  
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS**

**SANTIAGO DE CALI  
2013**



**TALLER LETRAS Y VOCES: UNA NUEVA ALTERNATIVA FRENTE  
AL RETO DE UNA LECTURA SIGNIFICATIVA EN INGLÉS**

**JOHANNA LORENA CANO MOYA**  
**Código 0438104**

**Profesora**  
**TINA VILLARREAL**  
**Directora de Monografía**

**SANTIAGO DE CALI**  
**2013**

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                                         | Pág. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| PRESENTACION .....                                                                                      | 7    |
| 1.0 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....                                                                      | 8    |
| 2.0 JUSTIFICACIÓN.....                                                                                  | 10   |
| 3.0 OBJETIVOS .....                                                                                     | 10   |
| 4.0 ANTECEDENTES .....                                                                                  | 14   |
| 4.1 MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN (Rtl) .....                                                   | 14   |
| 4.2 PROGRAMA INTERACTIVO DE LECTURA DE LIBROS EN EL<br>DESARROLLO DE COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN L2 ..... | 17   |
| 4.3 INCIDENCIA DE LOS VALORES HUMANOS EN EL APRENDIZAJE<br>DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....       | 20   |
| 4.4 MONOGRAFÍA COMPETENCIA ACTITUDINAL Y LECTURA DE CUENTOS<br>INFANTILES.....                          | 22   |
| 5.0 MARCO TEÓRICO.....                                                                                  | 25   |
| 5.1. JEAN PIAGET (1975): INTELIGENCIA /AFECTIVIDAD .....                                                | 26   |
| 5.1.1. El recién nacido y el lactante .....                                                             | 27   |
| 5.1.2. La primera infancia de los dos a los siete años.....                                             | 28   |
| 5.1.3. La infancia de los siete a los doce años .....                                                   | 29   |
| 5.1.4 La adolescencia.....                                                                              | 29   |
| 5.2. JEROME BRUNER: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN .....                                                    | 31   |
| 5.2.1. <i>Perspectivista</i> .....                                                                      | 33   |
| 5.2.2. <i>De los límites</i> .....                                                                      | 33   |
| 5.2.3. <i>Del constructivismo</i> .....                                                                 | 33   |
| 5.2.4. <i>Interaccional</i> .....                                                                       | 33   |
| 5.2.5. <i>De la externalización</i> .....                                                               | 34   |
| 5.2.6. <i>Instrumentalismo</i> .....                                                                    | 34   |
| 5.2.7. <i>Institucional</i> .....                                                                       | 34   |
| 5.2.8. <i>De la identidad y de la auto-estima</i> .....                                                 | 34   |
| 5.2.9. <i>Narrativo</i> .....                                                                           | 34   |
| 5.3. HUMBERTO MATURANA: BIOLOGÍA DEL AMOR .....                                                         | 35   |
| 5.4. TINA VILLARREAL(2000): AFECTIVIDAD/DISCURSO/PEDAGOGÍA .....                                        | 37   |
| 5.4.1. El niño: sujeto emocional (1991).....                                                            | 38   |
| 5.4.2. El aprendiz (1992) .....                                                                         | 38   |
| 5.4.3. El sujeto académico (1993).....                                                                  | 39   |
| 5.4.4 El maestro (2.000).....                                                                           | 39   |
| 5.4.4.1 Valores humanos.....                                                                            | 39   |
| 5.4.4.2 Variables afectivas .....                                                                       | 41   |
| 5.4.5 Teoría psicolingüística .....                                                                     | 43   |
| 5.5. BRUNO BETTELHEIM (1977): <i>LA LUCHA POR EL SIGNIFICADO</i> .....                                  | 44   |
| 5.5.1. La construcción del sentido en los cuentos de hadas .....                                        | 44   |
| 5.5.2 Aporte de los cuentos de hadas a los niños.....                                                   | 46   |
| 5.6. MICHÈLE PETIT (2009): EL ARTE DE LA LECTURA EN<br>TIEMPOS DE CRISIS .....                          | 48   |
| 5.6.1. El facilitador en el proceso de acercamiento a la lectura.....                                   | 48   |
| 5.6.2. Leer, escribir, dibujar, bailar.....                                                             | 49   |
| 5.6.3. Nacimiento del texto, nacimiento del sujeto .....                                                | 49   |

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.7. Síntesis teórica .....                                                         | 50  |
| 6. ELEMENTOS METODOLÓGICOS.....                                                     | 51  |
| 6.1. Etapa de Observación .....                                                     | 52  |
| 6.1.1. De la institución.....                                                       | 52  |
| 6.1.2. Del área de idioma extranjero inglés.....                                    | 53  |
| 6.1.3. Del grupo.....                                                               | 54  |
| 6.2. Etapa de planificación.....                                                    | 54  |
| 6.3. Etapa de práctica.....                                                         | 55  |
| 6.4. Etapa de reflexión.....                                                        | 56  |
| 7.0 TALLERES .....                                                                  | 57  |
| 7.1. TALLER ESCRITO No. 1: “ <i>BROWN BEAR, BROWN BEAR WHAT DO YOU SEE?</i> ” ..... | 58  |
| 7.1.1. Taller No. 1: “Brown Bear, Brown Bear, What do you see?” .....               | 59  |
| 7.1.1.1. Diseño del taller .....                                                    | 59  |
| 7.1.1.2. Observación .....                                                          | 60  |
| 7.1.1.3. Análisis pedagógico .....                                                  | 62  |
| 7.2. TALLER ESCRITO No. 2: “ <i>FOX IN SOCKS</i> ” .....                            | 64  |
| 7.2.1. Taller No. 2: “Fox in Socks” .....                                           | 59  |
| 7.2.1.1 Diseño del taller .....                                                     | 65  |
| 7.2.1.2 Observación .....                                                           | 67  |
| 7.2.1.3 Análisis pedagógico .....                                                   | 69  |
| 7.3. TALLER ESCRITO No. 3: “ <i>WHERE THE WILD THINGS ARE</i> ” .....               | 71  |
| 7.3.1. Taller No. 3: “Where the Wild Things are” .....                              | 72  |
| 7.3.1.1 Diseño del taller .....                                                     | 72  |
| 7.3.1.2 Observación .....                                                           | 73  |
| 7.3.1.3 Análisis pedagógico .....                                                   | 75  |
| 7.4 TALLER ESCRITO No. 4 “ <i>THE GIVING TREE</i> ” .....                           | 77  |
| 7.4.1 Taller No. 4: “The Giving Tree” .....                                         | 79  |
| 7.4.1.1 Diseño del taller .....                                                     | 79  |
| 7.4.1.2 Observación .....                                                           | 80  |
| 7.4.1.3 Análisis pedagógico .....                                                   | 82  |
| 7.5 TALLER ESCRITO No. 5 “ <i>FISH IS FISH I</i> ” .....                            | 84  |
| 7.5.1Taller No. 5: “Fish is fish I” .....                                           | 85  |
| 7.5.1.1Diseño del taller .....                                                      | 85  |
| 7.5.1.2 Observación .....                                                           | 86  |
| 7.5.1.3Análisis pedagógico .....                                                    | 89  |
| 7.6 TALLER ESCRITO No. 6 “ <i>FISH IS FISH II</i> ” .....                           | 91  |
| 7.6.1Taller No. 6: “Fish is fish II” .....                                          | 92  |
| 7.6.1.1Diseño del taller .....                                                      | 92  |
| 7.6.1.2 Observación .....                                                           | 92  |
| 7.6.1.3Análisis pedagógico .....                                                    | 94  |
| 7.7 TALLER ESCRITO No. 7 “ <i>GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS</i> ” .....            | 96  |
| 7.7.1 Taller No. 7 “Goldilocks and the Three Bears” .....                           | 97  |
| 7.7.1.1 Diseño del taller .....                                                     | 97  |
| 7.7.1.2Observación .....                                                            | 98  |
| 7.7.1.3Análisis pedagógico .....                                                    | 100 |
| 8.0 CONCLUSIONES.....                                                               | 102 |
| 9.0 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS .....                                                   | 104 |
| 9.0 BIBLIOGRAFÍA .....                                                              | 110 |

## INDICE DE GRÁFICOS, FOTOGRAFÍAS E IMÁGENES

| GRÁFICOS    |                                                                                                          | Pág. |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| No. 1       | Flujo grama de la investigación                                                                          | 51   |
| No. 2       | Esquema Pedagógico Propuesta de la Monografía                                                            | 108  |
| FOTOGRAFÍAS |                                                                                                          |      |
| No. 1       | Alumnas grado 4B, Colegio Americano Cali.                                                                | 57   |
| No. 2       | Taller de comprensión de lectura del libro álbum,<br>"Brown Bear, brown Bear, what do you see?"          | 60   |
| No. 3       | Taller de práctica oral "Fox in socks".                                                                  | 67   |
| No. 4       | Taller de comprensión escrita y creación artística.                                                      | 74   |
| No. 5       | Taller de construcciones gramaticales y vocabulario.                                                     | 81   |
| No. 6       | Taller de producción escrita y creación artística.                                                       | 87   |
| No. 7       | Realización de Taller de creación artística.<br>"Fish is Fish II"                                        | 93   |
| No. 8.      | Taller de repetición fonética                                                                            | 98   |
| IMÁGENES    |                                                                                                          |      |
| No. 1.      | Taller "BROWN BEAR, BROWN BEAR,<br>WHAT DO YOU SEE?"                                                     | 58   |
| No. 2.      | Carátula del libro álbum, "Brown Bear, brown Bear,<br>what do you see?" por Bill Martin Jr. y Eric Carle | 59   |
| No. 3.      | Taller "FOX IN SOCKS".                                                                                   | 64   |
| No. 4.      | Carátula del libro "Fox in socks" por Dr. Seuss                                                          | 65   |
| No. 5.      | Taller "WHERE THE WILD THINGS ARE".                                                                      | 71   |
| No. 6.      | Carátula del libro "Where the wild things are"<br>Por Maurice Sendak.                                    | 72   |
| No. 7.      | Taller "THE GIVING TREE".                                                                                | 78   |
| No. 8.      | Carátula del libro "The GivingTree"<br>por Shel Silverstein.                                             | 79   |
| No. 9.      | Taller "FISH IS FISH I".                                                                                 | 84   |
| No. 10.     | Carátula libro "Fish is Fish" por Leo Lionni.                                                            | 85   |
| No. 11.     | Taller "FISH IS FISH II".                                                                                | 91   |
| No. 12.     | Taller "GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS"                                                                  | 96   |
| No. 13.     | Carátula del libro "Goldilocks and the Three Bears".                                                     | 97   |



## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dios poderoso que siempre cumple sus promesas,  
A mi madre por su apoyo constante y ejemplo de fortaleza y valentía,  
A mis hermanas por su respaldo y positivismo,  
A mi fuerte y tierno compañero, mi hijo Salvador.  
Y a la maestra Tina Villarreal por redefinir el concepto de “maestra” al motivar  
“pedalear” afectivamente el proceso de realización de éste, mi trabajo de grado.

## RESUMEN

El siguiente trabajo de grado es una reflexión sobre la importancia de la lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje del inglés como *segunda lengua o lengua extranjera inglés*, dentro de las aulas de clase del Colegio Americano de Cali para que, a través de las estrategias de lectura en literatura infantil y juvenil y escritura creativa, los estudiantes se apropien de herramientas para la comprensión de textos orales y escritos, al mismo tiempo que mejoran su expresión en lengua extranjera. La monografía se desarrolla en el marco de una pedagogía afectiva encaminada hacia el fortalecimiento de la autoestima, los valores humanos y competencia discursiva en inglés en el espacio académico en estudiantes de grados cuarto de básica primaria del Colegio Americano de Cali.

**Palabras Clave:** Literatura infantil, sesiones de la lectura, variables afectivas, valores afectivos, aprendizaje del inglés, competencia comunicativa, valores humanos, comprensión y producción oral y escrita, competencia afectiva, talleres auto reflexivos y de exploración textual, lectura significativa en inglés, aprendizaje significativo, enseñanza-aprendizaje, aprendiz-maestro, confianza, reto, respeto, afecto, goce de aprender, colegio americano, goce pedagógico.

## PRESENTACIÓN

El siguiente trabajo de grado es una reflexión sobre la importancia de la lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje del inglés como *segunda lengua o lengua extranjera* dentro de las aulas de clase del Colegio Americano de Cali para que, a través de las estrategias de lectura en literatura infantil y escritura creativa, los estudiantes se apropien de herramientas para la comprensión de textos orales y escritos, al mismo tiempo que mejoran su expresión en lengua extranjera. La monografía se desarrolla en el marco de una pedagogía afectiva encaminada hacia el fortalecimiento de la autoestima, los valores humanos y competencia discursiva en el espacio académico en estudiantes de grados cuarto del Colegio Americano.

En esta monografía se toma como punto de partida los resultados obtenidos del diagnóstico realizado en la práctica docente de la investigadora. Durante un año en el campo de la investigación-acción encontró que los estudiantes de grado cuarto de primaria del Colegio Americano presentaban una actitud y una motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera basada en la curiosidad y deseo por comprender e interactuar en este idioma. Por esta razón, se propuso, como práctica docente, la creación de un espacio de lectura significativa en la que los estudiantes pudieran acercarse a la literatura infantil y a la escritura creativa de sus propios textos para alcanzar un mayor grado de comprensión en la lengua objeto de estudio. Como resultado de la experiencia los estudiantes se mostraron motivados, espontáneos y autónomos en sus propios procesos de aprendizaje, consultando frecuentemente en la biblioteca literatura infantil en inglés y poniendo en práctica las estrategias de comprensión estudiadas a lo largo de la experiencia.

## 1.0 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La educación es uno de los campos más antiguos, trascendentales y necesarios en el desarrollo y evolución de sociedades íntegras y contribuyentes a la humanidad. Paradójicamente, las prácticas educativas han sido en su mayoría estigmatizadas por conceptos y metodologías que se emplean en el ejercicio docente; es así como durante muchas décadas hemos sido testigos de las prácticas educativas catedráticas en las que se ha concebido al docente como transmisor de conocimiento y al estudiante como receptor de éste. Esta idea nos ha planteado una serie de retos pedagógicos en los cuales se ha dejado de lado al estudiante como agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poseedor de un valioso conocimiento previo, capaz de aportar y transformar los procesos académicos en experiencias de aprendizaje significativas de forma recíproca. En este sentido, el concepto de *goce académico* juega un papel importante en tanto que promueve “[...] el fortalecimiento de procesos y estructuras afectivas, la intensificación del *ser* y *hacer* en la experiencia compartida<sup>1</sup>.”

Esta necesidad de replantear los conceptos y prácticas pedagógicas que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje se hace más evidente en el ámbito de las lenguas extranjeras, campo en el que la transmisión de conocimientos es un proceso ineficaz, carente de sentido y poco significativo. Por lo cual, se busca implementar prácticas que promuevan la creación de un verdadero espacio de confianza, sinceridad, respeto y amor, evidenciados en la disposición de aprender, en la que los sujetos (aprendiz-maestro) involucren sus experiencias previas, sus historias afectivas, el “yo” y el deseo de verse inmersos en la situación de aprendizaje, con el propósito de transformar y generar valores humanos en una educación participativa llena de vivencias, sentidos, dentro y fuera del aula.

---

<sup>1</sup> Tina Villareal de Frías (2000). El maestro apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa. Santiago de Cali.

En relación con el modelo de clase tradicional, planteado anteriormente, se presenta la investigación, ***“Taller letras y voces: Una nueva alternativa frente al reto de una lectura significativa en inglés,”*** en la que se realizó una observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el grado cuarto de primaria del Colegio Americano de Cali durante el período lectivo 2010-2011, notándose el distanciamiento entre el aprendizaje como fin último y el goce como mediador entre lo esperado y la realidad académica. Esta tendencia llevó a una reflexión desde la misma práctica docente: **rescatar el goce de aprender** en el compromiso que supone el papel del docente como un agente mediador que promueva el acercamiento de los estudiantes al mundo del aprendizaje significativo afirmando su propio discurso en el contexto del inglés como lengua extranjera.

### **Preguntas de investigación**

Esta investigación busca una respuesta a las siguientes preguntas en el desarrollo del discurso pedagógico:

1. ¿Cómo los talleres de “*Letras y Voces*” incentivan el desarrollo de una competencia afectiva-la construcción de valores afectivos en el aula-, el autorreconocimiento del discurso propio y la comprensión e interpretación textual dentro de los procesos de lectura y escritura en el escenario académico del inglés como lengua extranjera?
2. ¿En qué medida los talleres apuntan a la construcción de la personalidad del niño, la integración del aprender a ser (vivencia) y el aprender a hacer (proyección) en la interacción académica?
3. ¿Qué beneficios para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera representa la construcción de un escenario académico que involucre las experiencias previas de los estudiantes, sus historias afectivas, sus valores y el goce pedagógico en los procesos de lectura significativa y escritura creativa?
4. ¿De qué manera los talleres de “*Letras y Voces*” integran la competencia afectiva y la competencia comunicativa al proceso de construcción de conocimiento en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

## 2.0 JUSTIFICACIÓN

En el texto “Por un país al alcance de los niños” presentado por Gabriel García Márquez (1994), el Premio Nobel de Literatura afirma que “[...] *nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contrataría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.*<sup>2</sup>”

Desde esta perspectiva crítica a nuestro modelo de educación, cabe resaltar el papel de la afectividad en este campo como una de las alternativas más fiables en el fortalecimiento de la relación aprendiz-maestro hacia una transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y aun cuando esta afirmación no constituye una novedad, sí se torna suficiente al momento de fijar un punto de partida para exponer la propuesta de trabajo ***“Taller letras y voces: Una nueva alternativa frente al reto de una lectura significativa en inglés.”***

La experiencia presentada en este taller está influenciada por un interés humano y didáctico, que intenta recuperar la conciencia afectiva del “*dictador de clase*” reflejado en el esquema tradicional y alejado de los valores humanos, para llevar a cabo prácticas educativas de transformación de significados a partir de vivencias dentro del aula de clase que promuevan el diálogo pedagógico en espacios de creación de significado y construcción de realidades. Es necesario promover nuevos espacios dotados de calidez y respeto a un “otro” en la interacción de

---

<sup>2</sup> GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ. “La proclama: Por un país al alcance de los niños”. En: *Colombia: Al filo de la oportunidad - Misión Ciencia, Educación y Desarrollo* (Tomo I). Bogotá, Presidencia de la República – Consejería para el Desarrollo Institucional – COLCIENCIAS-Tercer Mundo. Santafé de Bogotá, 1995.

maestros ↔ aprendices en la que se reconozca la validez del pensamiento ajeno tanto como el propio.

Por tanto, el *“Taller letras y voces: Una nueva alternativa frente al reto de un lectura significativa en inglés”* se plantea como un espacio de interacción y creación de significados por medio de la lectura, comprensión e interpretación de una selección de cuentos de hadas que hacen referencia a problemas intrapersonales de los seres humanos, en los cuales los participantes desarrollarán competencias afectivas reflejadas en la solución de los talleres como disposición para escuchar al otro, entender su propuesta discursiva y validarla o evaluarla –sin la intención de anularla- aceptando al otro como un Yo alterno. Este taller tiene el propósito de pluralizar los ambientes académicos, presentar posibilidades de entendimiento, de desarrollo, de afecto por el proceso de educación, tanto afectiva como emocionalmente.

Teniendo en cuenta la calidad de espacios requeridos para alcanzar el propósito de investigación y haciendo uso de las facultades de la literatura, la lectura significativa y la escritura creativa como una herramienta reconstructiva y recreadora en situaciones de vulnerabilidad, se consideró la creación de un espacio-taller centrado en el desarrollo de las competencias actitudinal (el deseo de aprender) y las competencias afectivas (la transformación de valores) en el que los aprendices pudieran encontrar un punto de apoyo en el reconocimiento de su propio discurso a través de la acción mediadora del maestro y el texto.

A raíz de la experiencia de implementación de talleres de animación a la lectura de textos en la lengua inglesa con estudiantes de cuarto grado en niveles básicos, se logró en cada encuentro con la lectura, una conexión profunda con el mundo afectivo del estudiante, el texto y el mediador. Esta experiencia arrojó como resultado la transformación de sus competencias actitudinales, -el deseo profundo de aprender- que son el punto central del desarrollo del aprendizaje individual, transformando un conjunto de variables que al principio eran “negativas” como la

dependencia, la inhibición, el silencio y el conformismo en experiencias favorables como la auto-motivación, la auto-confianza, el liderazgo y el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta las bondades de la lectura significativa enunciados anteriormente, el **“Taller letras y voces: una nueva alternativa frente al reto de una lectura significativa en inglés”** se convierte en una experiencia transformadora del proceso de aprendizaje-enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula de clase; Es una herramienta dinámica para la labor del maestro en el acompañamiento y búsqueda constante del significado en la vida de los niños; y en una forma de rescatar el goce de aprender en la construcción de valores afectivos en el aula.

### 3.0 OBJETIVOS

#### OBJETIVO GENERAL

Incentivar el desarrollo de una competencia afectiva, la construcción de valores humanos, el autorreconocimiento del discurso propio y la comprensión e interpretación textual para acercar a los estudiantes del grado 4B del Colegio Americano al aprendizaje con sentido crítico dentro de los procesos de lectura y escritura en el escenario del inglés como lengua extranjera.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Promover por medio de los talleres el desarrollo y construcción de la personalidad del niño en conjunto con la integración del aprender a ser (vivencia) y el aprender a hacer (proyección) en la interacción pedagógica.
2. Proponer un escenario académico para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que involucre las experiencias previas de los estudiantes, sus historias afectivas, sus valores y el goce pedagógico en los procesos de lectura y escritura significativa.
3. Brindar a los estudiantes, por medio de los talleres de “*Letras y Voces*” las vivencias, valores humanos e instrumentos a través de los cuales puedan construir conocimiento dentro de un ambiente de colaboración, respeto y solidaridad.

## 4.0 ANTECEDENTES

En este apartado se exponen investigaciones relevantes desarrolladas en el campo de la lectura en las que se destaca la importancia de programas de lectura que refuercen las prácticas educativas y promuevan el desarrollo de la competencia afectiva (el sistema de valores) de forma eficiente y eficaz en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Las investigaciones consultadas tuvieron lugar en diferentes contextos, tanto extranjeros que se encuentran más dirigidos al desarrollo de competencias de lectura, como contextos locales en las que se hace énfasis en el desarrollo de la competencia afectiva.

### 4.1 MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN (RTL)<sup>3</sup>

En primer lugar, se expone el estudio *“La mejora de la habilidad de lectura en niños monolingües y aprendices del idioma inglés como segunda lengua mediante el Modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl)”* llevado a cabo en el distrito norte de Vancouver, Canadá, en el que los investigadores Lipka y Siegel (2010) analizaron el desarrollo de la habilidad de lectura en una población escolar empleando el modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl) en niños monolingües y aprendices de inglés como segunda lengua. El propósito del estudio fue identificar factores que tuvieran una influencia en el desarrollo de la competencia de lectura y habilidades relacionadas. Para la realización del estudio se implementó el Modelo de Respuesta a la Intervención en el que se considera importante la detección temprana del riesgo de dificultades de lectura, la intervención efectiva en clase y monitoreo constante del desempeño en niños desde kínder hasta séptimo grado en todo el distrito escolar.

---

<sup>3</sup>LIPKA, O. & Siegel, L. S. “The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (Rtl) Model”. *Psicothema*, 22 (4), pages 963 - 969. 2010.

En el contexto académico, social y psicológico de la población en la que se implementó el estudio, es de suma importancia intervenir a tiempo con sesiones de refuerzo cuando se detectan casos de dificultades de lectura o dislexia ya que, estudios previos han revelado, que este tipo de deficiencias se presenta en un gran número de adolescentes que han incurrido en casos desde deserción escolar, depresión, relaciones interpersonales deficientes, uso y abuso de sustancias psicoactivas, delincuencia o incluso suicidio.

Para la realización del estudio se examinó el programa de lectura del distrito escolar de Vancouver del Norte, un enfoque de naturaleza preventivo dirigido a toda la población del distrito escolar. El sistema educativo distrital fue diseñado para proporcionar un plan de intervención de tres niveles (más intervención adicional en los casos necesarios): ***intervención en primer nivel*** proactiva en la que se favoreció la probabilidad de éxito y se redujo la necesidad de apoyo individual; ***intervención de segundo nivel*** en pequeños grupos específicos en los que se trabajaron los problemas existentes y se previnieron consecuencias mayores; ***intervención de tercer nivel*** en la que se redujeron los síntomas de problemas graves y se produjo aspectos positivos en los niños.

Las observaciones realizadas en este contexto revelaron la importancia y eficacia que manifiesta la detección temprana de dificultades en el desarrollo de la habilidad de la lectura en los estudiantes desde kínder hasta séptimo grado y el impacto positivo que tiene en éstos la debida intervención con programas de apoyo que les permita superar dichas dificultades. Los autores resaltan que los niños que presentan dificultades en el desarrollo de la habilidad de lectura durante los grados kínder y primero tienden a presentar bajo rendimiento académico hasta la adultez cuando éstas no son detectadas y tratadas oportunamente.

Para la realización de este estudio se analizaron 622 estudiantes (530 hablantes nativos de inglés y 92 aprendices de inglés como segunda lengua) desde el inicio kínder hasta séptimo grado. Todos los niños recibían instrucciones en inglés incluyendo los niños que no dominaban esta lengua y cuya lengua materna

variaba entre cantonés, mandarín, coreano, farsi y español. Los participantes fueron valorados al inicio del grado kínder con pruebas de lectura en las que se evidenciaran patrones de procesamiento fonológico (memoria fonológica, reconocimiento de fonemas y sílabas, entre otros) y memoria verbal (conciencia sintáctica y acceso léxico).

El Modelo de Respuesta a la Intervención fue implementado en el distrito norte de Vancouver dentro del programa de conciencia fonológica, “Firm Foundations” en un contexto de desarrollo del lenguaje y de habilidades de lectura dentro de un ambiente rico en actividades de lectura de literatura infantiles, recuento de narraciones, diarios y lectura de libros de niños de diferentes niveles. Los fines de este programa incluyen el desarrollo de competencias de lectura, relación entre letras y sonidos y desarrollo del lenguaje, identificando dificultades de lectura en grados kínder y primero brindándoles el soporte necesario para la correcta superación.

Durante el estudio se realizaron tres test básicos para la identificación de estudiantes en riesgo de dificultades de lectura y así poder realizar las intervenciones pertinentes a tiempo y como lo revelan las estadísticas y porcentajes obtenidos, el número de estudiantes que estaban en riesgo en grado kínder se redujo considerablemente en comparación con los estudiantes en grado séptimo. Cabe anotar que éste tipo de programas son importantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje pues brindan la oportunidad a los maestros de identificar, comprender e intervenir a tiempo en los casos que presentan dificultades de lectura, reconociendo las fortalezas y “debilidades” de los aprendices y proporcionando espacios de refuerzo durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y así obtener los resultados esperados. Ésta investigación se encuentra relacionada con el objeto de estudio de la presente monografía, pues profundiza en la competencia de la lectura como herramienta para el mejoramiento de las competencias comunicativas del inglés como segunda lengua. En la búsqueda de estudios que documenten la presente monografía, se analizó también la siguiente experiencia.

## **4.2 PROGRAMA INTERACTIVO DE LECTURA DE LIBROS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN L2**

Este estudio fue presentado por Daejin y Hall (2002) En él se examina el rol de un programa interactivo de lectura de libros que facilite el desarrollo de la competencia pragmática, entendiéndose ésta como la capacidad o saber cultural del hablante para usar adecuadamente una lengua en situaciones comunicativas determinadas. La investigación fue desarrollada con niños coreanos en un contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el objetivo de hallar un enfoque que promoviera un sentimiento de empatía e interés por el contexto social sin depender solamente de las competencias pragmáticas que brinda el docente en la clase. La necesidad de esta investigación surge a partir del reconocimiento del escaso número de situaciones de comunicación en la lengua extranjera por fuera del aula de clase, limitando el desarrollo de la competencia pragmática en dicha lengua a las experiencias que se generan dentro del aula y al conocimiento pragmático aportado por el maestro.

Los aspectos relevantes de los programas interactivos de lectura de libros proponen, en primer lugar, que los niños sean tratados como participantes activos en la lectura de cuentos; en segundo lugar, la generación de preguntas como herramienta exploratoria del texto a través de las ideas de los niños, aclarando sus respuestas y prestando atención a la narración y las ilustraciones; en tercer lugar, el uso de textos narrativos y expositivos bien ilustrados, atractivos y proporcionan información anticipada y en cuarto y último lugar, los niños participan no solamente en la lectura, sino en actividades basadas en ella.

Los beneficios de los programas interactivos de lectura de libros son, en esencia, el establecimiento de espacios familiares de uso del lenguaje por medio de actividades y materiales atractivos y habituales; La adquisición de nuevo vocabulario, nuevas definiciones de conceptos ya conocidos y nueva información acerca de su mundo, el uso de estructuras más complejas y desarrollo de discurso

expresivo; y, por último, el fortalecimiento en las habilidades de lectura, habla y escucha, así como en la actitud hacia la lectura de libros.

El estudio se realizó en la región suroeste de Corea con niños coreanos hablantes nativos y aprendices del inglés como lengua extranjera. Se llevaron a cabo observaciones de acuerdo con el enfoque microgenético, el cual consiste en un estudio intensivo de los procesos cognoscitivos del sujeto en el momento que ocurren situaciones de cambio; de esta manera, con cuatro participantes entre los 9 y 10 años de edad del mismo sexo (debido a patrones de comportamiento culturales) cuyo uso de inglés por fuera del aula de clase era limitado. Durante las observaciones previas al estudio se percibió un alto nivel de motivación de los participantes por aprender inglés como lengua extranjera, aun cuando presentaban un bajo nivel de proficiencia oral en dicha lengua. Debido a las condiciones del aula de clase se presentaron dificultades que impidieron la instalación de equipos de grabación de audio y video, razón por la cual el estudio se llevó a cabo en la casa de uno de los investigadores.

Para la realización de este estudio se seleccionaron siete libros escritos por Miriam Cohen con amplias descripciones y buenas ilustraciones que reflejan el contexto escolar en los Estados Unidos, de forma tal que los participantes sintieran interés por las lecturas. Los libros utilizados fueron: *Best Friends*; *Liar*, *Liar Pants on Fire!*; *Don't Eat Too Much Turkey*; *See You in the Second Grade*; *Lost in the Museum*; *First Grade Takes a Test*; and *Will I Have a Friend?*.

El estudio duró 4 meses, tiempo suficiente en el cual se podría evidenciar cambios en el desarrollo de los participantes. Para las sesiones de lectura interactiva se siguió el patrón de lectura PEER (Pregunta-Evaluación-Elaboración-Repetición) en el que el maestro realizaba preguntas (P) acerca de la narración, ilustraciones y experiencias personales; evaluaba (E) y elaboraba (E) a partir de las respuestas de los participantes, en un proceso de retroalimentación en el que ellos pudieran construir frases más largas y elaboradas; y repetía (R) las respuestas haciendo la

conexión entre ellas. Durante el estudio se evidenció un progreso notable desde el inicio. Los participantes llegaron a experimentar un cierto grado de frustración al no comprender completamente las instrucciones del investigador. A medida que se familiarizaron con el entorno, prácticas y libros, los participantes demostraron un alto nivel de interés, compromiso y comprensión en su proceso de aprendizaje.

Se formularon cuatro categorías de análisis de la competencia pragmática: **vocabulario, construcción de frases, manejo de interacciones y manejo del significado**. Con el fin de comprobar el progreso de los participantes en cada categoría, se realizó una comparación entre los datos recogidos en las lecturas interactivas los dos primeros meses frente a la lectura del mismo libro los dos últimos meses. Los resultados se presentaron en concordancia con las categorías analizadas. En la categoría **vocabulario** se encontraron dos rasgos particulares en los juegos de roles: el número de palabras utilizadas y el número de palabras relacionadas al vocabulario escolar. En la categoría **construcción de frases** se analizó el número de frases producidas por los participantes en los juegos de roles y según los resultados, se presentó un incremento entre el promedio de los dos primeros meses 58.35% y los dos últimos meses 85%. La siguiente categoría **manejo de interacciones** incluyó a su vez cuatro categorías de análisis que indicaran el desarrollo pragmático: *iniciaciones, elaboraciones, conclusiones y expresiones comunes*. Debido al reducido número de frases que los participantes utilizaron en esta categoría, el análisis se dividió en dos situaciones comunicativas: (a) el número agregado de iniciaciones, elaboraciones y conclusiones y (b) el número de expresiones comunes.

En ambas situaciones comunicativas (a y b) se observó la diferencia de uso de los elementos de acuerdo a los libros que se leían. Sin embargo, en la situación (a) se evidenció un cambio estadísticamente significativo de aumento entre los primeros y últimos meses del estudio, mientras que en la situación (b) el aumento no se consideró estadísticamente significativo por tanto, el análisis estadístico de esta categoría no fue considerado apropiado para el estudio.

Por medio de este estudio, los autores confirmaron la pertinencia de programas interactivos de lectura de libros en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras puesto que éstos permiten la creación de espacios significativos para el desarrollo de la competencia pragmática en sesiones de lectura interactiva diseñadas alrededor de temas particulares, sin necesidad de realizar cambios instruccionales de gran impacto en el aula de clase. Los autores consideran que para la futura realización de estudios de este tipo, se deben considerar como importantes los aspectos como la relación entre las características y temas de los libros y el desarrollo pragmático de los participantes. También es importante, la conexión entre las interacciones de los participantes y el maestro durante las sesiones y el lenguaje que los participantes emplean en los juegos de roles. Asimismo, la consideración sobre la influencia de los juegos de roles como herramienta positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua de estudio y el empleo de procesos evaluativos eficaces que permitan hacer una valoración cualitativa y cuantitativa acerca de la competencia pragmática del participante.

#### **4.3 INCIDENCIA DE LOS VALORES HUMANOS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

En el contexto local, y en relación con el estudio de la afectividad y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se tomaron en cuenta diferentes estudios realizados por estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. En la monografía *“Incidencia de los Valores Humanos en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera”* por Judith Rojas (2010), la autora presenta un trabajo de investigación/acción dentro del colegio Corporación Educativa Adventista (CEA) con el propósito de desarrollar una propuesta para el programa de inglés en el que se explore la incidencia de una pedagogía con énfasis en los valores humanos en el campo de una lengua extranjera. Debido a la modalidad confesional del colegio y su énfasis en la edificación de un carácter firme por

medio de la construcción de valores humanos la fe, el respeto, la autoestima y la autonomía, entre otros; se consideró pertinente el diseño de una intervención pedagógica sobre la enseñanza del inglés en la que el componente afectivo fuera un factor incidente para la transformación de la disposición de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Esta investigación-acción estuvo dividida en tres fases: *exploratoria, identificación e intervención*. Durante la fase exploratoria la investigadora realizó una indagación de la institución, del área de lengua extranjera y de las clases de lengua extranjera dentro del colegio en la cual encontró particularmente que la institución solamente contaba con una maestra de inglés para todos los grados (desde preescolar hasta undécimo) y que las horas de clase de inglés eran de cuarenta y cinco minutos con una intensidad horaria en primaria de dos veces por semana, y tres en secundaria. El problema de investigación se estableció durante la fase de identificación, en la que se determinó que se intervendría en el curso quinto de primaria en el que había 16 estudiantes de ambos sexos entre los 9 y 11 años.

Factores como la falta de atención a las instrucciones de la maestra, falta de disposición, interés y responsabilidad durante el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes llevaron al planteamiento de la necesidad de desarrollar un agente motivador dentro del campo de la afectividad dirigido a la construcción de valores humanos personales en el escenario académico paralelo al aprendizaje de la lengua extranjera. Una vez identificado el problema y definido el modelo pedagógico en el cual se basaría el estudio, se dio inicio a la fase de intervención en la cual se diseñaron una serie de talleres con tiras cómicas en los que se pudiera trabajar los valores de reto, confianza, disciplina y responsabilidad, así como aspectos gramaticales y léxicos. El análisis de los datos recogidos durante el desarrollo de estos talleres sirvió de base para determinar las conclusiones de la investigación/acción.

Dentro de las conclusiones a las que se llegó por medio de esta investigación, se encuentra en primer lugar la necesidad y beneficio de incluir la afectividad como componente principal para la consolidación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés exitoso. Es indispensable en este contexto generar espacios de interacción y discusión dentro de un clima académico afectivo con el uso de materiales atractivos para los estudiantes que fomenten el debate y exposición del punto de vista de cada estudiante, reduciendo el temor al error y creando identidad en cada sujeto aprendiz. El estudiante puede definir su propósito dentro del plan de estudios, de forma tal que se genere un sentido de conciencia en el desarrollo de su proceso académico y la identificación de su objetivo de aprendizaje, para así ejercer un rol activo en el proceso de educación.

#### **4.4 MONOGRAFÍA COMPETENCIA ACTITUDINAL Y LECTURA DE CUENTOS INFANTILES<sup>4</sup>**

En el campo de la afectividad se encuentra también enmarcada la monografía “Competencia Actitudinal y Lectura de Cuentos Infantiles” por Liliana Fajardo (2011), una investigación desarrollada en el marco de una pedagogía afectiva con miras al fortalecimiento de los valores humanos y el desarrollo de competencias afectivas y académicas en los estudiantes del grado segundo de la institución bilingüe Colegio Bennett en la ciudad de Cali. En esta investigación participaron 23 estudiantes del grado 2A cuyas edades entre 7 y 8 años en un proceso de aprendizaje de inglés como segunda lengua. El objetivo principal de la investigación fue analizar el impacto que tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura de cuentos infantiles y la manera en que influye en la disposición, motivación y deseo de aprender de los estudiantes. La investigación se desarrolló en tres etapas: *Período de observación, Aplicación práctica de cuentos y resultados*. Las intervenciones en esta investigación no se consideraron

---

<sup>4</sup> LILIANAFAJARDO PEREZ. “**Competencia actitudinal y lectura de cuentos infantiles**”. Monografía de grado. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali. 2011.

como parte del aprendizaje de inglés como segunda lengua, sino que se propusieron como actividades de “refrigerio” dentro del horario académico, es decir actividades extracurriculares.

Uno de los ejes principales de esta investigación es el concepto de *competencia actitudinal* en relación con el proceso de aprendizaje y el desarrollo de valores humanos que permitan a los estudiantes tener mejor actitud, motivación, participación y desempeño en las prácticas educativas y, particularmente, en los procesos de lectura. La necesidad de investigación surgió durante la etapa de observación en la que se recolectaron datos de los estudiantes con respecto a las lecturas presentadas en clase, la relación entre compañeros, las interacciones con la maestra y las actitudes de los estudiantes frente a las actividades de lectura. En la siguiente etapa de aplicación, la investigadora presentó el diseño de los talleres de lectura de cuentos que se implementarían en el tiempo de práctica asignado.

La selección de los textos para los talleres se realizó teniendo en cuenta el interés que éstos generaran en los estudiantes y el análisis de los valores humanos expuestos en dichos cuentos. El tiempo de práctica permitido para cada intervención en el aula fue de cuarenta y cinco minutos. Una vez concluidas las intervenciones planeadas, se inició la etapa de análisis de los resultados a partir de las muestras de los talleres desarrollados por los estudiantes.

Los resultados que arrojó la investigación revelan que por medio de la lectura de cuentos infantiles los estudiantes modificaron y fortalecieron su concepto de trabajo en equipo reflejando la transformación y el enriquecimiento que se generan en los procesos de interacción. Es importante hacer una selección cuidadosa de los cuentos que se presenten a los estudiantes, con el propósito que tanto los materiales como las narraciones despierten el interés de los estudiantes, les permitan identificarse y disfrutar los cuentos, al mismo tiempo que puedan relacionar los valores presentados con sus propias experiencias.

Es de vital importancia el respeto a la singularidad de los niños, que los maestros reconozcan las diferencias entre los aspectos que cada estudiante identifique como importante y exploren las formas en las que esos aspectos puedan hacer de cada uno un aprendiz exitoso. De igual manera, para el desarrollo de la competencia actitudinal es importante reconocer los diferentes tipos de inteligencias y estilos de aprendizaje de cada estudiante, con el fin de implementar estrategias creativas que los motiven a avanzar en el proceso de educación, la transformación y creación de significados en un ambiente afectivo cálido y constructivo – la definición del sujeto en las relaciones pedagógicas.

## 5.0 MARCO TEÓRICO

El marco conceptual en los que se basa la presente investigación se enmarca dentro de varias perspectivas tales como la cognitiva, la psicocultural y la psicolingüística, entre otras explicadas a continuación:

**Jean Piaget** (1975) Perspectiva constructivista con el desarrollo de la inteligencia y afectividad en niños y jóvenes.

**Jerome Bruner** (1996) Perspectiva psicocultural en la cual la narración es una forma de pensamiento y construcción de identidad, a partir de la relación cultura, mente, comunicación y educación.

**Humberto Maturana** (1989) Perspectiva biológica, en la que propone el amor como el fundamento de la educación, las relaciones humanas y el reconocimiento legítimo del otro en la convivencia.

**Tina Villarreal** (2000) Perspectiva psicolingüística, plantea la construcción de sentidos y de valores humanos en la creación del discurso pedagógico.

**Bruno Bettelheim** (1977) Perspectiva psicolingüística plantea la búsqueda del significado de la vida y la resignificación de las experiencias, a través de los cuentos de hadas.

**Michèle Petit** (2009) Perspectiva psicoanalítica y social, propone el uso de la literatura, la lectura y la escritura acompañados de un facilitador o maestro como elementos sanadores en la construcción de sentido.

### 5.1. JEAN PIAGET (1975): INTELIGENCIA /AFECTIVIDAD<sup>5</sup>

Piaget explica el desarrollo mental del niño como un proceso progresivo y espiritual que de manera natural encuentra el equilibrio cognitivo y afectivo, es decir, el desarrollo humano no solo ocurre en los aspectos físicos e intelectual, y en el desarrollo motor y lógico; sino que también ocurre en el aspecto afectivo en la generación de relación. El autor afirma en el libro *Seis Estudios de Psicología* sobre la relación inteligencia-afectividad, que en el desarrollo mental del niño hay una relación bilateral entre intelectualidad y afectividad que no pueden ser desligadas, dado que *el ser* se encuentra constituido por el cuerpo, la mente y el espíritu, que en sus palabras son sentimientos y valores que protagonizan el proceso de desarrollo mental del niño en la construcción de su personalidad.

Piaget afirma que en todos los niveles existe una serie de funciones constantes comunes en las que la acción se genera a partir de un interés. En este aspecto, es necesario diferenciar entre *funciones constantes* y *estructuras variables*, ya que las primeras en su connotación de *funciones* son invariables, mientras que las segundas varían de acuerdo al nivel mental o grado de desarrollo intelectual, evidenciando las diferencias de la conducta de un nivel a otro (desde el recién nacido hasta la adolescencia). Asimismo, el autor explica la importancia de las dimensiones interindividuales (individual y social) y la relación entre intelectualidad-afectividad dentro de la actividad mental, que se organiza a partir de las estructuras variables anteriormente mencionadas.

De esta manera, se puede evidenciar una forma particular de equilibrio en cada etapa de desarrollo de la afectividad, así como una evolución mental en tanto se efectúe en el sentido de un equilibrio cada vez mejor. El autor expone seis períodos de desarrollo que demuestran la aparición de estructuras variables construidas de forma sucesiva, de forma tal que las primeras dan acceso a los

---

<sup>5</sup>Jean Piaget (1975). "El desarrollo mental del niño" en *Seis Estudios de Psicología*. Editorial labor, S.A. Barcelona, España.

objetos más próximos y momentáneos, pero a medida que se avanza por los diferentes períodos, se presenta una evolución del pensamiento intuitivo y la inteligencia lógica, en la que la actividad mental se asimila y acomoda a los elementos más lejanos en el tiempo y en el espacio. Piaget presenta sus planteamientos en tres etapas de la vida del niño:

#### **5.1.1. El recién nacido y el lactante**

Piaget afirma que en esta etapa se evidencia un gran desarrollo mental y una inteligencia puramente práctica. Esta etapa está dividida en tres períodos: el desarrollo de los reflejos, *el desarrollo de la percepción y hábitos*, y *el desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz*. El primer estadio se inicia con el reflejo en el proceso de succión y se va perfeccionando con el ejercicio, implementando de manera inconsciente un reconocimiento del objeto (el niño succiona todo lo que está a su alcance) este comportamiento inicial del lactante concibe la realidad (su mundo) como algo susceptible a ser chupado. En el segundo estadio el niño empieza a reconocer lo que está a su alrededor por medio del desarrollo de la percepción, a través de la mirada, la escucha y más adelante el tacto. El mover la cabeza en dirección al ruido, el seguimiento de un objeto en movimiento y la integración a nuevos hábitos. En el tercer estadio se desarrolla la inteligencia sensorio-motriz, se trata de una inteligencia exclusivamente práctica que no utiliza ni palabras, ni conceptos y que por medio de la manipulación de los objetos concibe la realidad, utilizando percepciones y movimientos organizados (esquemas de acción).

Podemos apreciar la evolución gradual que se inicia a partir del proceso de succión, en la que se incluye progresivamente un reconocimiento del universo exterior: la asimilación de su cuerpo, la asimilación de otros cuerpos y la inteligencia psicomotriz que le permite la manipulación de los objetos, tanto la construcción del objeto y el espacio como de la causalidad y el tiempo.

Si realizamos un análisis de la relación entre el proceso cognitivo y el desarrollo de la afectividad, encontramos en primer lugar un desencadenamiento de emociones primarias causadas por impulsos intuitivos ligados a la nutrición. En segundo lugar, se presenta una exploración de los sentimientos (agrado, desagrado, dolor, placer) a partir de la percepción y los hábitos y, en tercer lugar se experimentan sentimientos como el éxito o el fracaso en la ejecución de la actividad inconsciente.

### **5.1.2. La primera infancia de los dos a los siete años**

Esta etapa presenta una transformación en el campo intelectual del niño por medio de la aparición del lenguaje ya que éste le confiere la capacidad de comprender y socializar con los adultos, de reconstruir sus acciones pasadas, de anticipar sus acciones futuras y de reemplazar acciones por descripciones. La aparición del lenguaje supone una transformación de las conductas del niño de forma intelectual y afectiva que evoluciona desde los dos hasta los siete años. El desarrollo del pensamiento por medio del lenguaje interior y sistema de signos se evidencia en una primera fase de forma egocéntrica (el niño habla consigo mismo mediante monólogos en el juego) pero con el tiempo toma un carácter más objetivo en la adaptación a la realidad y a los demás. En esta etapa aparece también el fenómeno de interiorización del mundo exterior, conocido como intuición, que hace que las percepciones lleguen a ser mentales. Las acciones que llegan a ser parte del pensamiento se conocen como intuición primaria; ésta aparece con el tiempo y permite que el niño pueda anticipar el futuro o reconstruir el pasado.

El desarrollo de la afectividad en la segunda infancia da origen a un sistema unilateral de valores como el respeto, la obediencia, la simpatía y apatía. Una vez el niño desarrolla el lenguaje como herramienta de socialización, puede expresar sentimientos de simpatía y apatía, así como desarrolla valores unilaterales como el respeto y la obediencia a partir del sentimiento de afecto y temor hacia el adulto y asimila la idea de lo obligatorio y el deber a través de las reglas impuestas en la interacción. Sin embargo, en esta etapa el niño carece de una voluntad propia ya

que la mayor parte del tiempo su voluntad es formada o controlada por voluntades externas.

### **5.1.3. La infancia de los siete a los doce años**

Esta etapa está marcada por la interacción en la escuela y la construcción de un sistema de valores cooperativos –autónomos- en un marco de reciprocidad. La vida escolar da lugar a procesos de desarrollo intelectual, el desarrollo de procesos de reflexión, la concentración en el trabajo individual y el trabajo cooperativo con los compañeros. Se presenta una importante transformación de la intuición en operación y surge la noción de número por medio de la resolución de operaciones aritméticas, lógicas, geométricas, físicas, mecánicas, entre otros.

En esta etapa se transforman también los valores y las reglas, a la vez que surgen nuevos valores como producto de la interacción con los demás. El respeto, que en la etapa anterior era unilateral, ahora es un respeto mutuo producto del trabajo y cooperación con los otros y los sentimientos de superioridad e igualdad. El niño descubre que las reglas están presentes en la interacción con adultos y niños y que éstas deben ser respetadas, desarrollando el sentimiento de justicia y tomando en cuenta las intenciones más que las acciones. Por medio del juego el niño no sólo aprende la importancia de las reglas, sino que desarrolla también valores morales como la consciencia propia, la autonomía (en la diferencia con los demás) y la honradez ya que romper las reglas implica también la violación del acuerdo entre individuos. Finalmente, aparece en esta etapa la voluntad como la lucha interna por una tendencia superior pero débil que debe ser fortalecida frente a una tendencia inferior pero fuerte.

### **5.1.4 La adolescencia**

Según Piaget, el desarrollo mental no acaba hacia los once o doce años, tampoco es una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta, por el contrario estos cambios se deben a la pubertad. Siendo esta la maduración del instinto

sexual, marcada por desequilibrios afectivos momentáneos en la última etapa del desarrollo psíquico, la adolescencia. El pensamiento y la afectividad son dos estructuras generales que encuentran un equilibrio superior en las conquistas propias de la adolescencia, mayor que el que tenían durante la segunda infancia.

Una característica del adolescente es que construye sistemas y teorías basadas en ideas generales y construcciones mentales abstractas continuas, a partir del pensamiento concreto propio de la segunda infancia. Después de los doce años el cambio al pensamiento formal se hace posible, dado que las operaciones lógicas comienzan a transformarse del plano de la manipulación concreta al plano de las ideas, expresadas en un lenguaje variado (escritura, simbología, oral, entre otros) sin el apoyo de la percepción, experiencia o creencia alguna. Las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías: en pocas palabras, la libre actividad de la reflexión espontánea encontrará su equilibrio en la anticipación y la interpretación de las experiencias.

En la adolescencia se desarrolla un hecho significativo: la personalidad en el mundo social de los adultos, la cual de forma paralela se desarrolla con la elaboración de las operaciones formales y el perfeccionamiento de las construcciones del pensamiento que se afirma por la doble conquista de la personalidad y su inserción en la sociedad adulta. Ésta se caracteriza por el egocentrismo, inconsciente o consiente, la sumisión a los lazos impuestos desde afuera y la autonomía en la oposición de reglas (el yo). La personalidad inicia con la organización autónoma de las reglas, de los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias. En consecuencia, la afectividad se constituye como el motor de las acciones que ocurren en la elaboración intelectual del adolescente y en la preparación para la creación personal en el mundo social de los adultos.

Resumiendo: Piaget, una teoría constructivista; en su obra *Seis Estudios de Psicología* (1975) plantea el desarrollo mental como la evolución del niño y el adolescente en un proceso progresivo y espiritual en busca de un equilibrio cognitivo y afectivo. Afirma que en la segunda infancia a medida que se desarrolla el intelecto y la interacción de la vida escolar, se construye un sistema de valores cooperativos, tales como el respeto mutuo, la honradez, la justicia, la autonomía y la voluntad en la construcción del ser.

## **5.2. JEROME BRUNER: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN<sup>6</sup>**

Bruner (1996) plantea la narración como una forma de pensamiento y un vehículo para la construcción de significados a través de una perspectiva psicocultural. Tomando la noción de que representamos nuestras vidas y las de los otros en forma de narración, el autor argumenta la importancia de la narración dentro de la estructuración de la vida de los individuos. Antes de entrar en detalle, estudiaremos algunos conceptos expuestos por Bruner respecto a la relación cultura, mente y educación para tener una idea global de sus planteamientos. Durante décadas se ha investigado acerca del funcionamiento de la mente y como resultado han surgido dos hipótesis para explicarlo. La primera hipótesis plantea la mente como un mecanismo computacional y la segunda como un producto del “culturalismo”. La diferencia entre estas perspectivas radica en que la hipótesis computacional, como su nombre lo indica, concibe la mente como un procesador de información que responde a un código programado y consistente en coherencia con las reglas y estados del mundo: mientras que el culturalismo plantea que la evolución de la mente se da en la exposición al simbolismo de un contexto cultural transmitido por generaciones.

---

<sup>6</sup>Jerome Bruner (1996). *Cultura, mente y educación*. En la educación, puerta de la cultura. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, England. Pag. 19-62

Según esta perspectiva, la cultura es un generador de significados que se origina en la mente y está determinado por la cultura en la que se crea. El conocimiento y la comunicación son elementos fundamentales para dar lugar a procesos de intercambio cultural, de forma tal que los individuos puedan utilizar las herramientas de su cultura para crear significados e identidad. La discusión que se genera al enfrentar ambas hipótesis radica en la convicción de que la mente humana no puede ser considerada como un mecanismo que recibe y procesa información de forma sistemática y constante, ya que esta suposición pasa por alto elementos como la identidad y autonomía de cada individuo en el proceso de interpretación que se genera dentro del canal de información a procesar.

Situando estas perspectivas en el campo de la educación podemos percibir como tradicionalmente hemos tratado de instruir a los aprendices por medio de la exposición a un volumen de información para que éstos la procesen, almacenen y reproduzcan de forma sistemática, sin reconocer la importancia de los recursos y herramientas culturales y su influencia en el procesamiento de dicha información. Esta concepción computacional “de adentro hacia afuera” se opone a la posición culturalista que reconoce el uso efectivo de la mente si se explica la educación “de afuera hacia adentro” teniendo en cuenta cómo el contexto de aprendizaje y las herramientas disponibles en él juegan un papel importante en la internalización, interpretación y aplicación del conocimiento en la búsqueda de la creación de significados. De igual importancia resultan en este aspecto el lugar que tienen en la mente, el sentimiento y la emoción y su papel en la construcción de significados y las construcciones de la realidad.

Respecto al papel de las escuelas en la construcción del “yo”, el autor analiza la relación e interacción entre lo estipulado culturalmente como un “buen estilo” de vida, la forma en la que los individuos de esa cultura se adaptan a dicho modelo y cómo estos rasgos perfilan los sistemas educativos. Para explicar detenidamente esta perspectiva psicocultural, Bruner subraya los siguientes postulados:

**5.2.1. *Perspectivita:*** hace referencia a la pluralidad de perspectivas o marcos de referencia en los cuales se construye el significado-independiente de la aceptación o no de cada significado-alternativo y teniendo en cuenta que el carácter comunal del pensamiento individual es producto de la interacción entre la cultura y los individuos. Este postulado implica un nivel de tolerancia elevado, especialmente en el campo de la educación, ya que puede confrontar diferentes formas de interpretar “los mundos naturales y sociales de las culturas que las promocionan”.<sup>7</sup>

**5.2.2. *De los límites:*** sostiene que como seres humanos presentamos dos limitaciones en la construcción de significado: El *funcionamiento mental humano* (la construcción del Yo y de la realidad presente está influenciado por los pensamientos pasados) y los *límites del lenguaje* (limitaciones que suponen los lenguajes y sistemas nocionales accesibles a distintas culturas). Una de las metas de la educación supondría entonces tratar de vencer ambas limitaciones por medio de la promoción de la construcción de significados.

**5.2.3. *Del constructivismo:*** explica que la realidad de cada individuo se crea partir del contexto y herramientas ofrecidas por la cultura, y que la educación aquí debería contribuir a que cada individuo utilice las herramientas de creación de significados y construcción de la realidad para adaptarse a su mundo y transformarlo según lo demande.

**5.2.4. *Interaccional:*** explica que somos individuos intersubjetivos y que a través de la interacción con los otros descubrimos la cultura en la que estamos y creamos una concepción del mundo. Por tanto, los sistemas educativos deberían fomentar espacios que permitan a los individuos aprender unos de otros, trabajando en equipo para desarrollar confianza y juicio sensato en la construcción de su realidad.

---

<sup>7</sup> Jerome Bruner. Op, cit.pag. 32

**5.2.5. De la externalización:** sostiene que la función de las actividades culturales colectivas es la producción de “obras” que materialicen los pensamientos e intenciones –compartidas y negociables- en productos palpables que creen identidad dentro de un grupo cultural en un proceso de creación y conservación de la cultura misma. Dentro de la producción de estas obras de manera colectiva en el campo educativo y afectivo se desarrollan espacios en donde la identidad, el diálogo, la negociación y la cooperación permiten la construcción social de significados.

**5.2.6. Instrumentalismo:** explica que la educación existe dentro de una cultura organizada y no se puede desconocer el carácter político que yace detrás de ella. La competencia que se genera dentro de cada sociedad por la obtención de poder, distinciones y recompensas dentro de un obvio marco de desigualdad de oportunidades supone un reto para la escuela en la medida en que aporte habilidades, formas de pensar, de sentir y hablar en búsqueda de la exploración y descubrimiento de los talentos de cada aprendiz.

**5.2.7. Institucional:** afirma que todas las culturas están diseñadas en torno a instituciones interdependientes que establecen diferencias sociales, modelan una jerarquización de distinciones y de poder y constituyen -dentro de los sistemas en particular- desafíos respecto a la cultivación y “graduación” de la mente humana en el proceso de construcción del Yo.

**5.2.8. De la identidad y de la auto-estima:** defiende que la escuela no es una preparación para la cultura sino una iniciación en ella, por tanto, es necesario considerar la medida en la que ésta se proyecta “como proveedora de agencia, identidad y autoestima”<sup>8</sup> en cada aprendiz, influyendo en la concepción que éste tiene de sus capacidades y sus posibilidades de enfrentarse con el mundo.

**5.2.9. Narrativo:** sostiene que las escuelas deberían ser agentes promotores de una modalidad narrativa que facilite a los aprendices el encuentro de su identidad

---

<sup>8</sup> Jerome Bruner. Op, cit. Pag. 34

dentro de una cultura en la creación de significados y la construcción del Yo a partir de las experiencias pasadas y con proyecciones futuras. De esta manera, los individuos enmarcan y nutren su identidad dentro de su contexto cultural, haciendo de la narración un instrumento de la mente en los procesos de creación de significados.

Sintetizando, estos postulados psicoculturales de la educación propuestos por Jerome Bruner en su obra *Psicología de la Educación* (1996) plantean la narración como una forma de pensamiento y un vehículo para la construcción de significados e identidad en la relación cultura, mente, comunicación y educación.

### **5.3. HUMBERTO MATURANA: BIOLOGÍA DEL AMOR<sup>9</sup>**

Humberto Maturana propone una perspectiva biológica según la cual el amor es el fundamento de la educación, así como la emoción central y base de las relaciones humanas sociales ya que a través de esta emoción se percibe a los demás como un legítimo otro en la convivencia. El autor explica que la calidad de lo humano se origina en la dinámica relacional de la biología del amor en la convivencia humana, lo que genera un tipo de conductas relacionales en los sistemas humanos en las que transcurre la existencia racional.

Maturana explica que el sistema racional que nos identifica y diferencia de las demás especies tiene su fundamento en las emociones y que tanto la razón como las emociones se entrelazan en el diario vivir. El autor sostiene que el modo de vivir de los grupos sociales está determinado por la emoción que desde niños estos viven y no por el tipo de argumentos racionales que hayan podido acumular durante sus vidas. En este aspecto, el lenguaje cumple una importante función, pues a medida que el niño aprende a usar el lenguaje y de acuerdo a los hechos en los que participa, crea con otros diferentes modos de vida entrelazando lenguaje y emociones en su vida cotidiana. Esta relación continua entre lenguaje y

---

<sup>9</sup>Humberto Maturana (1989). *Biología del conocimiento. En: Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.

emociones es a lo que Maturana llama *conversaciones*, y podemos apreciar cómo en estas conversaciones las emociones generan cambios en el lenguaje, así como a medida que fluye el lenguaje, éste puede llegar a cambiar las emociones.

El autor expone dos etapas cruciales en la vida de un ser humano: la infancia y la juventud. Durante la infancia el niño está inmerso en una comunidad y cultura en la que se consolida el mundo de respeto que posibilitará al niño por medio de las relaciones e interacciones con los demás a construir una identidad basada en el respeto y aceptación de sí mismo que se reflejará en “su aceptación y respeto al otro como un legítimo otro en la convivencia.” Estas prácticas y dimensiones relacionales que se construyen durante la infancia se validan en la juventud al comenzar una vida social adulta de responsabilidades expandiendo el mundo que se creó en la infancia. Se debe entonces, respetar las emociones de los niños con lo cual se respeta su dignidad y les permite conocerlas abriendo paso a su ser responsable frente a ellas.

En relación con la educación, Maturana plantea además que la educación es un proceso de transformación humana en la convivencia dentro de un ámbito relacional en el que el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores. En este proceso de educación tienen un lugar importante los valores, ya que éstos están relacionados con el dominio de las emociones y, en particular, con el dominio del amor como la emoción que hace posible la convivencia social. Estos valores deben ser parte de la experiencia vivencial del proceso educativo, y no ser “enseñados” como nociones abstractas o acciones independientes.

En este contexto, el autor presenta la diferencia entre la educación centrada en la competencia y la educación dirigida al servicio. La educación centrada en la competencia se constituye en la negación del otro debido a que en la competencia hay temor, envidia, sometimiento, abuso, fracaso y destrucción. Por otra parte, la educación cuyo objetivo es el servicio se presenta como una transformación en la

convivencia, en la que no se estudia ni aprende una temática, sino que se aprende un vivir y un convivir dentro de un mundo natural y en una relación de respeto mutuo por sí mismo y por el otro.

En síntesis, Humberto Maturana en su obra *Biología del Amor* (1989) propone una perspectiva biológica en la que el amor es el fundamento de la educación, así como la emoción base de las relaciones humanas, pues es a través de ésta que se percibe a los demás como un legítimo otro en la convivencia. Maturana resalta que la educación es un proceso de transformación humana, en la que el niño se convierte en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas en la convivencia con sus padres y educadores.

#### **5.4. TINA VILLARREAL(2000):<sup>10</sup> AFECTIVIDAD/DISCURSO/PEDAGOGÍA**

En su perspectiva psicolingüística afectiva la autora propone el *goce de aprender* en la creación de un verdadero espacio-situación provisto de confianza, sinceridad, respeto y amor que se convierte en la disposición de aprender, en la que los participantes terminan involucrando sus experiencias previas, sus historias afectivas, sus valores y el goce pedagógico de aprendizaje para incentivar la construcción del sujeto afectivo en valores humanos. Tina Villarreal, propone el aprendizaje de una lengua extranjera en el marco de una pedagogía afectiva y tanto maestro como estudiante aprenden y son protagonistas en la construcción de conocimiento y la búsqueda de sentido en el proceso de educación, una pedagogía participativa, de auto-reconocimiento de la historia afectiva en la que se confrontan y sintetizan posiciones.

Según la autora, dentro del aula de clase sucede una interacción entre maestro-aprendices que se convierte en un agente movilizador e integrador de afectos y emociones como componentes básicos en el proceso de definición afectiva del

---

<sup>10</sup>Tina Villarreal De Frías. *El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa*" Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle (2000).

ser. Es dentro de esta interacción la que permite la incorporación consciente del conocimiento previo, el reconocimiento de valores tradicionales, la crítica de lo nuevo y la construcción del discurso propio. A continuación se define brevemente la construcción de subjetividades en el aula: niño, aprendiz, sujeto académico y maestro.

#### **5.4.1. El niño: sujeto emocional (1991)**

Tina Villarreal sostiene que la emotividad es un componente básico en la comunicación infantil, pues es a través de ésta se generan los lazos familiares, de confianza y aprendizaje con los otros, sean estos padres, familiares o maestros y que basado en esta comunicación emotiva el aprender se constituye en un construir constante de valores en las prácticas sociales. Según la autora, el aprender del niño se determina por su contexto familiar, asimismo como su disposición para el aprendizaje es el resultado de su universo afectivo/emotivo, valores ideológicos, nivel socioeconómico, modelo lingüístico del adulto y relaciones interindividuales.

#### **5.4.2. El aprendiz (1992)**

En la docencia investigativa y crítica, encaminada hacia la confrontación, evaluación y la intensificación del sistema de valores de los participantes en la relación pedagógica, la docente Tina Villareal de Frías, realiza una propuesta en la que define al aprendiz como el enlace creativo de **concientizaciones**, como el reconocerse a sí mismo como sujeto y objeto de afectos, que crea valores en la construcción constante de su discurso académico y de **elaboraciones** de su propio sistema de experiencias. La autora sugiere que el programa académico debe estar dirigido a la construcción del sujeto, más que a la enseñanza-aprendizaje del inglés per se; la atención se centra en la generación de un clima interior positivo para la iniciación del proceso educativo, en el cual la relación entre el mundo afectivo/emotivo del universitario y su vida académica sean propicias para desarrollar una experiencia exitosa.

Lo anterior ocurre en la clase como el lugar para el fortalecimiento de procesos y estructuras afectivos, la intensificación del ser y del hacer en la experiencia compartida del aprendiz y maestro.

#### **5.4.3. El sujeto académico (1993)**

Villarreal explica en *“Aprender a aprender”* que *“el ser sujeto académico es aprender a ser y a hacer en la relación pedagógica con el otro<sup>11</sup>”*. Lo anterior, hace referencia a la construcción del discurso propio y la autonomía profesional en la interacción académica sujeto/a/sujeto.

La estructuración del discurso del sujeto académico va de la concientización hacia la definición del sistema de afectos, en tres grandes procesos afectivos, evolutivos: **la concientización** (reflexión sobre el sistema de variables afectivas “negativas” y las teorías educativas tradicionales en que se enmarca la clase); **la elaboración** (composición teórica basada en principios, procesos y funciones psicolingüísticos que permiten un proceso de construcción de discurso afectivo) y **la definición** (replanteamiento de valores tradicionales y la centralización en objetivos y programas de estudio del sujeto académico en desarrollo). Estos elementos en el proceso de *Aprender a aprender* del estudiante permiten la concientización de un conjunto de variables afectivas que inciden, positiva o negativamente, en la actitud y disposición del participante frente a su propio proceso de aprendizaje, tales como: actitud, autonomía, disciplina, esfuerzo, espontaneidad, interés, paciencia, protagonismo, reto y seguridad; mientras que las variables afectivas negativas son: agresividad, ausentismo, conformismo dependencia evasión inhibición justificación, silencio y tensión.

#### **5.4.4 El maestro (2.000)**

La autora presenta en este capítulo al maestro como un sujeto afectivo, autocrítico en la relación pedagógica maestro ↔ aprendices hacia la consolidación de la síntesis investigativa. Tina Villarreal, conceptualiza la docencia Colombiana en el

---

<sup>11</sup> Véase Tina Villarreal (2000). Pag.51

aprender y el ser maestro como un quehacer vivencial, humanístico y constructivista en el cual el **goce investigativo** equivale a autonomía e identidad en combinación con los sentimientos de empatía, respeto, humildad, tolerancia, alegría y libertad en el proceso educativo. En la construcción de la categoría de maestro, sobresalen los conceptos:

#### **5.4.4.1 Valores Humanos**

En el marco de construcción de un sujeto académico cabe agregar la importancia del reconocimiento de valores humanos, para un aprendizaje efectivo e integral en el que el aprendiz construye un ambiente interior óptimo para el desarrollo de la competencia afectiva-comunicativa, integrando a los procesos educativos valores humanos dentro del aula como:

*La confianza:* es el sentimiento que nace del reconocimiento propio de una serie de valores y herramientas en el aprendizaje significativo.

*El reto:* es el compromiso que adquiere el participante para fortalecer las potencialidades afectivas como: confianza, reto, receptividad y disciplina; partiendo de la concientización de las propias debilidades en lo personal y académico variables negativas como: ausentismo, conformismo y dependencia.

*La receptividad:* surge en el proceso investigativo en el aula con la participación activa en la realización de talleres de integración y síntesis teóricas integrando el conocimiento previo, al nuevo desarrollado en la jornada de trabajo.

*La disciplina:* son una serie de reglas personales como la firme voluntad, la responsabilidad y el esfuerzo, la organización y el orden que permiten al participante el alcance y cumplimiento de sus metas y programas en su proyecto de vida.

*La espontaneidad:* es el sentimiento de desarrollo natural en las acciones y la interacción de los participantes en el aula de clase. Esta nace del deseo profundo de aprender y de la confrontación de los participantes.

*La paciencia:* es la vivencia del proceso en la estructuración afectiva del sujeto, asumiendo primero de forma consciente la historia propia; como segundo, escuchando al “otro” y como tercero, desarrollando la tarea con moderación y paz.

*La autonomía:* es el respeto por sí mismo en el proceso de construcción de la afirmación, la autodeterminación y autolegislación; en esta construcción interviene: La evaluación crítica y la aceptación de valores personales y sociales, como también, en la fijación de límites en su mundo afectivo/emotivo; y por último, el goce de una postura teórica, propia y clara.

*La identidad:* es la capacidad de ser y sentirse diferente al “otro” en el proceso educativo, como resultado de sentimientos y emociones racionalizados, objetivados en las relaciones interpersonales.

#### **5.4.4.2 Variables Afectivas**

En la construcción del discurso pedagógico del participante, la concientización del modelo académico general permite el reconocimiento de experiencias afectivas, actitudes y comportamientos que regulan la interacción académica frente al proceso de educación, es decir, en el sujeto académico el sistema de variables afectivas son fruto de su historia personal y social; estas se encuentran representadas como negativas, las cuales permiten al sujeto a través de la concientización, reconocer aquellas actitudes y comportamientos que limitan su proceso de aprendizaje pleno.

Mientras que las variables positivas predominan en la labor del sujeto académico como el resultado de la confrontación y resignificación de comportamientos y actitudes negativas en el proceso de aprendizaje, a una actitud más propositiva en el alcance de los logros.

Las variables afectivas que intervienen en la creación de sentido en el proceso académico son respectivamente:

### **Negativas**

Agresividad: reconocimiento inconsciente con el “otro”

Ausentismo: carencia de resonancia

Conformismo: falta de una posición activa e investigativa

Dependencia: ausencia de autonomía

Evasión: exclusión del yo en la experiencia académica

Inhibición: insinuación débil y fragmentada de lo individual

Justificación: verbalización inconsciente de necesidades, de carencias y de deseos

Silencio: encerramiento hermético del yo afectivo

Tensión: falta de autoconciencia, del enlace de sentimientos/razón en la praxis diaria

### **Positivas**

Actitud: disposición para la acción e interacción

Autonomía: ser y hacer uno mismo

Disciplina: continuidad de objetivos y de tareas

Esfuerzo: exigencia progresiva en el desarrollo de acción

Espontaneidad: fluir natural de la acción

Interés: impulso que mueve a la acción y la interacción

Paciencia: espera medida en el logro de objetivos

Protagonismo: búsqueda de autenticidad

Reto: voluntad férrea en el logro de objetivos y de programas

Seguridad: confianza en potencialidades

En síntesis, la competencia afectiva está constituida por las variables negativas y positivas nombradas anteriormente, que permean constantemente las actitudes y comportamientos del participante en la relación enseñanza-aprendizaje del inglés

como lengua extranjera y que constituyen el mundo afectivo en el trascender pedagógico.

#### 5.4.5 Teoría psicolingüística

En el libro “*El Maestro (2000)*” Villarreal define la teoría psicolingüística como una serie de principios, procesos y funciones en el aprender reflexivo del adulto. Los **principios** están relacionados con las propiedades que regulan la significación y comunicación reflexiva: **sensibilidad**, goce de sí mismo y del proceso de socialización; **recursividad**, apoyo en los propios esquemas interpretativos para alcanzar un fin; **flexibilidad**, diversidad de opciones –lingüísticas y comunicativas- que participan en la situación de comunicación.

De otra parte, los **procesos** se refieren a las operaciones psicolingüísticas que participan en la construcción del sentido, en su orden: **identificación**, reconocimiento del sentido; **explicación**, elaboración del sentido; **integración**, fusión de lo viejo y de lo nuevo; **evaluación**, comparación de valores; **síntesis**, condensación del sentido. Estas cinco operaciones convergen en un macro proceso en el desarrollo de la práctica pedagógica: en la **reiteración**, una nueva lectura del sistema de afectos, de valores. La **función** principal en el discurso pedagógico es la **definición** afectiva de los protagonistas en el proceso de educación.

El aporte de este libro a la presente investigación, es el modelo pedagógico en el que se reconoce la relación maestro-aprendiz, el *Aprender a aprender* como conceptos claves para el desarrollo de un aprendizaje significativo enmarcado en procesos y valores dentro de un sistema de afectos en el quehacer docente y que basados en una experiencia investigativa, permiten una reorientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la complementación, reorganización e integración del conocimiento con las competencias en la construcción de un sujeto afectivo y emocional. Con los aportes teóricos que plantea Villarreal podemos

apreciar el ejercicio docente desde una dimensión humanística y productiva caracterizada por la reciprocidad, simultaneidad, integridad e igualdad de los participantes en las relaciones pedagógicas.

### **5.5. BRUNO BETTELHEIM (1977)<sup>12</sup>: LA LUCHA POR EL SIGNIFICADO**

El autor propone a través de su teoría psicoanalítica la búsqueda del ser humano por el significado de la vida, a través de la vivencia de cada una de las etapas del hombre y que se convierte en un proceso de construcción del significado a lo largo de la vida del mismo, al ir encontrando poco a poco las experiencias que lo ayudan a encontrar esa comprensión.

En la educación del niño, la tarea más difícil y la más importante según el autor, es ayudarlo a encontrar sentido a la vida. El niño mientras se desarrolla debe aprender paso a paso a comprenderse mejor pues de esta manera se hace más comprensivo de las diferencias con el otro y se fortalece su capacidad de relacionarse de modo satisfactorio y lleno de significado. Para alcanzar un sentido profundo hay que ir más allá de la existencia centrada en el “uno mismo” y creer en la contribución que puede hacer a la humanidad. Es decir, que el hombre debe desarrollar recursos internos para que las propias emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente unos en los otros. “Nuestros sentimientos positivos nos dan fuerzas para desarrollar nuestra racionalidad; solo la esperanza puede sostenernos en las adversidades con las que inevitablemente, nos encontramos”(página 7)

#### **5.5.1. La construcción del sentido en los cuentos de hadas**

En la tarea de ayudar a crear sentido a la vida de niños afectados psicológicamente, Bettelheim hace dos afirmaciones: en primer lugar, señala que no hay nada más importante que el impacto que causan los padres y aquellos que

---

<sup>12</sup> Bruno Bettelheim. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Critica Grijalbo Mondadori, S.A. Aragón. Barcelona, España (1977)

están al cuidado del niño y, en segundo lugar, subraya la importancia de la correcta transmisión de la herencia cultural, en la cual la literatura infantil es el elemento que mejor cumple con el propósito establecido.

En la búsqueda de material para la implementación en los casos a tratar, Bettelheim encontró que la literatura provista en la escuela con la cual los niños aprenden a leer se queda en la enseñanza de las reglas necesarias, sin tener en cuenta el significado. Un claro ejemplo de estas categorías es aquella literatura infantil que debido a la superficialidad con que ha sido elaborada solamente logra entretener o informar sin lograr representar sentido en el niño. Por tanto, es necesario que la lectura sea planteada como un elemento que añada algo importante a la vida del lector.

En el niño la concepción del futuro es vaga, por lo tanto, es el tiempo presente que le permite realizar la concepción de la importancia del futuro a partir del presupuesto de que aquello que lee le servirá para el futuro. Es por esto que aquello que lea debe ir cargado de sentido en su estadio de desarrollo. El autor propone que para que una cuento mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. En otras palabras, la literatura infantil debe estar relacionada con todos los aspectos de la personalidad del niño dando pleno crédito a la seriedad de sus conflictos, sin disminuirlos en absoluto y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro.

Por otra parte, Bettelheim asegura que en toda la literatura infantil (con algunas excepciones) no hay nada que enriquezca y satisfaga tanto, al niño y al adulto, como los cuentos populares de hadas, de ellos se puede aprender mucho más sobre los problemas internos de los seres humanos, y sobre las soluciones

correctas a sus dificultades en cualquier sociedad, que a partir de otro tipo de narraciones al alcance de la comprensión del niño. Al estar expuesto, en cada momento de su vida, a la sociedad en que vive, el niño aprenderá a competir con las condiciones de aquella.

El niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente porque su vida, a menudo, le desconcierta. Necesita ideas de cómo poner en orden su casa interior y, sobre esta base, poder establecer un orden en su vida en general. Necesita una educación moral que le transmita, sutilmente, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y lleno de significado para el niño quien encuentra este tipo de significado a través de los cuentos de hadas.

A través de los siglos al ser repetidos, una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos; han llegado a dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana y a expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño, así como la del adulto sofisticado.

### **5.5.2 Aporte de los cuentos de hadas a los niños**

Aplicando el modelo psicoanalítico de la personalidad humana expuesto por Bettelheim, los cuentos aportan importantes mensajes al consciente, pre-consciente e inconsciente, sea cual sea el nivel de funcionamiento de cada uno en aquel instante. Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias se dirigen a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo, a la vez que liberan al preconscious y al inconsciente de sus impulsos.

Las narraciones s infantiles tienen un sentido mucho más profundo que cualquier otro material de lectura ya que empiezan precisamente donde se encuentra el niño, en su ser psicológico y emocional. Ellas reflejan los fuertes impulsos internos de un modo que el niño puede comprender inconscientemente y ofrecen ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes.

En conclusión, la literatura infantil en el marco de una perspectiva psicoanalítica en la educación de los niños constituye un instrumento esencial de educación y aprendizaje. Ésta a su vez concede al maestro un rol central como mediador entre el texto y el niño en las sesiones de lectura.

El aporte de este autor a la investigación consiste en el valor que se le otorga a la literatura infantil como un medio por el cual los niños pueden encontrar herramientas para solucionar o bien superar sus propios conflictos internos. Es decir, por medio de la literatura se pueden retratar las posibles situaciones de conflicto que el niño pueda estar afrontando, a partir de la narración de los protagonistas en contextos individuales, familiares o sociales en los que se identifiquen, establezcan y fortalezcan los valores humanos, la capacidad de decisión y especialmente, la relación de la lectura íntima entre lector y texto.

En síntesis, Bruno Bettelheim (1977) propone a través de su teoría psicoanalítica, la búsqueda del ser humano por el significado de la vida a resignificando las experiencias traumáticas en etapas tempranas a través de la lectura de literatura infantil, cargada de sentido para su estado de desarrollo y que ésta divierta, estimule su curiosidad e imaginación, ayude en el desarrollo de su intelecto y en la identificación de sus emociones, sugiriendo soluciones a los problemas que le inquietan y le causan ansiedad.

## **5.6. MICHÈLE PETIT (2009):<sup>13</sup> EL ARTE DE LA LECTURA EN TIEMPOS DE CRISIS**

La socióloga, antropóloga y psicoanalista Michèle Petit sostiene que la lectura ayuda al bienestar de la gente, sus poderes reparadores han sido su motor de investigación en contextos rurales y urbanos que se encuentran en crisis y que involucran a la sociedad civil en situación de riesgo. Asegura la autora que los libros son tablas de salvación en tiempos de crisis en las cuales los integrantes de una comunidad determinada se ven expuestos a cambios del marco en el que se desarrollaba su vida, afectando los recursos materiales, culturales y afectivos de su entorno. En este contexto, Petit asegura que muchos niños, adolescentes y adultos podrían redescubrir el papel de la lectura y el arte como elementos de construcción social en el proceso de reconstrucción de sí mismos y la contribución insustituible de estos elementos a la actividad psicoafectiva e intelectual.

### **5.6.1. El facilitador en el proceso de acercamiento a la lectura**

Partiendo de lo anterior, la autora reconoce la importancia de la lectura como un arte que se transmite desde la familia. Una persona que se convierte en lector(a) porque de niño vio a su madre o padre (facilitadores) leyendo, porque los oyó leer cuentos o porque las obras que habían en casa eran temas de conversación. En otros contextos menos dispuestos desde el hogar como transmisor del hábito lector, la autora demuestra la importancia del facilitador y su gusto por la lectura en las diferentes experiencias con población en situación de riesgo, experiencias en las que los facilitadores ofrecían un acompañamiento cálido y discreto haciendo deseable en los lectores la exploración de los textos.

La autora define a los facilitadores como personas comprometidas en luchas sociales y para quienes el acceso a la cultura escrita, al saber, a la información, constituye un derecho atropellado frecuentemente, al igual que el acceso a la literatura. Estos facilitadores tienen un impacto en la vida de los lectores en un

---

<sup>13</sup> Michèle Petit (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano Travesía. S. A. México Distrito Federal

nivel de orden cultural, educativo y en ciertos aspectos políticos. Es por ello que para quienes alcanzan un acercamiento íntimo con la lectura les parece deseable al obtener de ella competencias en el uso de la lengua, teniendo así una inteligencia más sutil, más crítica y ser más capaces de explorar la experiencia humana, de darle sentido y valor poético.

### **5.6.2. Leer, escribir, dibujar, bailar**

En poblaciones con bajos niveles de escolaridad provenientes de sociedades donde predomina la tradición oral, ésta funciona como un instrumento flexible transmisor de representaciones culturales compartidas dentro de un grupo social en el que la construcción de sentido se logra por medio de la narración oral de cuentos, mitos, leyendas, proverbios, cantos o fragmentos de canciones que permitan hasta cierto punto simbolizar emociones intensas o acontecimientos inesperados, representar conflictos, dar forma a sus paisajes interiores, insertándose al mismo tiempo en una tradición cultural.

La lectura del arte (pintura, música, literatura, etc.), en contraste con la tradición oral, supone un nivel de formalidad en el cual se genera la creación de un espacio insustituible, ya sea que adopte una forma pictórica, musical o literaria, suscita en el sujeto asociaciones que permiten restablecer el “yo” con lazos que se habían desvanecido entre una experiencia corporal y ciertas representaciones de objetos o palabras. Siendo la lectura el núcleo de los programas de promoción, numerosos facilitadores mezclan la lectura con la escritura, consideradas como dos momentos inseparables de un mismo proceso; otros facilitadores alternan o combinan la lectura, escritura y otras prácticas, como visitas a museos, teatro, música, danza, realización de obras gráficas o audiovisuales.

### **5.6.3. Nacimiento del texto, nacimiento del sujeto**

Más allá de una identificación con los soportes textuales, el paso a la escritura contribuye en estas experiencias a mejorar la autoestima y a salir de la posición de víctima, descubriéndose capaces de crear su propio texto único, evidenciando que

las dificultades y males que le puedan sobrevenir a cualquier individuo tienen solución. La autora argumenta que el silencio es el primer signo de que la escritura funciona, de que la propuesta del taller de escritura es aceptada. Ella le llama “momentos de gracia” donde los alumnos que han dejado de sentirse agitados o agobiados expresan deseo de otra cosa; por ejemplo, del oficio de escribir. Para finalizar la autora cita las palabras de Hanif Kureishi *“escribir es también dejar una huella y es además una forma activa de tomar posesión del mundo”*.

El aporte de este libro a la presente monografía se resume en la contribución de la lectura y escritura en las experiencias de promoción de estos procesos con múltiples propósitos en comunidades con problemáticas particulares, demostrando su efectividad en la construcción de sujetos afectivos. En el contexto escolar estas prácticas podrían tomarse como una estrategia que asegura un resultado exitoso en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera creando sentido en la vida de los niños a partir de la socialización de talleres reflexivos que promuevan la concepción de ideas y soluciones que ayuden a la resolución del conflicto propio haciendo uso de la literatura, la lectura y la escritura como tres elementos potencialmente sanadores acompañados por un maestro facilitador de la experiencia afectiva en la construcción de sentido y reafirmación de los valores humanos en la vida en el aula.

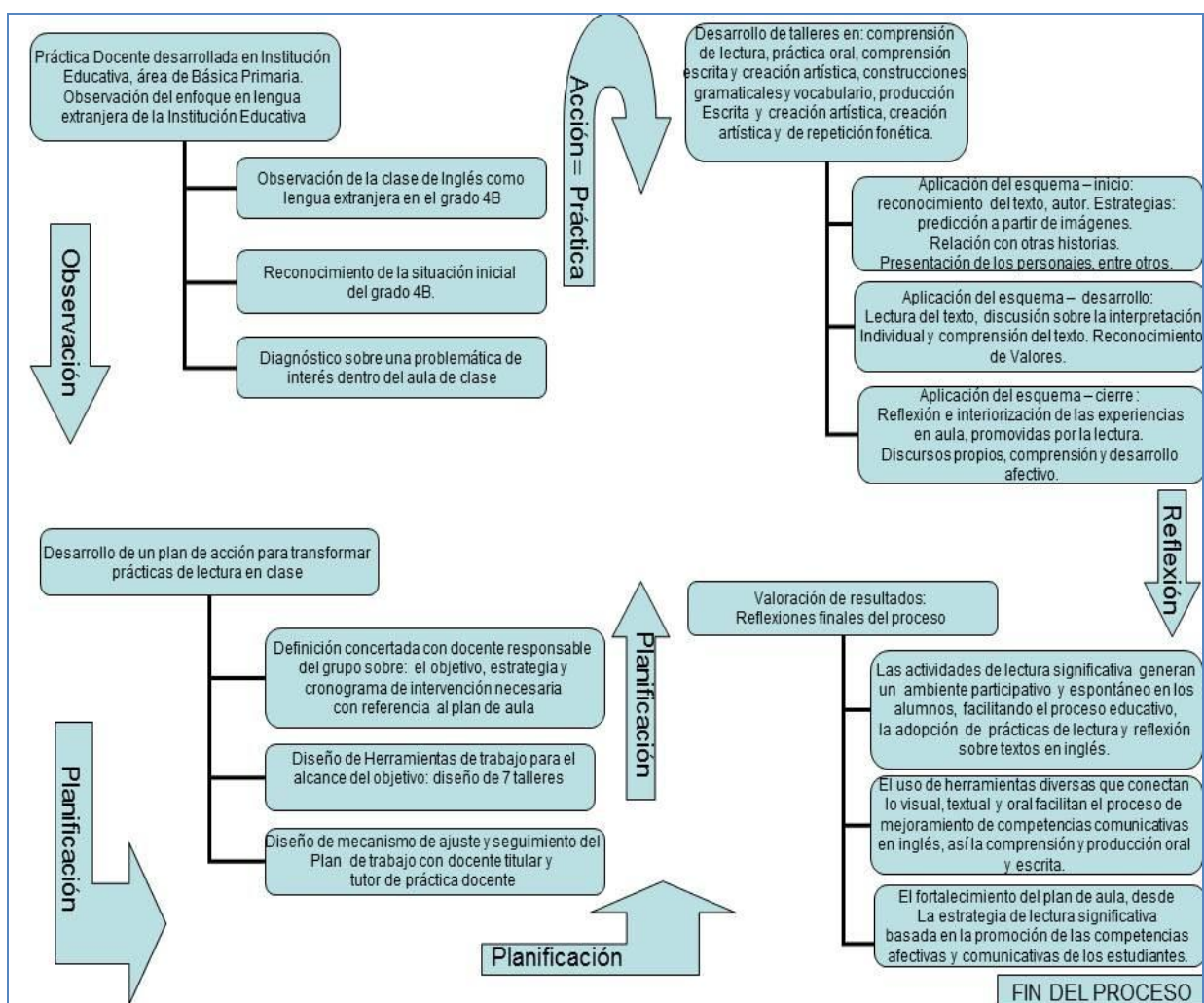
## **5.7. SÍNTESIS TEÓRICA**

De acuerdo con la exploración teórica que se expone en este apartado, se puede concluir que la educación es un proceso integrador en la construcción de sentido e identidad en la que participa el estudiante como protagonista. En esta línea, la creación de espacios de aprendizaje en el marco de una pedagogía afectiva basada en el amor, permite que el estudiante tome un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. El estudiante motivado y con una actitud positiva logra disfrutar su experiencia educativa “goce académico” en la interacción de sus competencias afectivas y competencias comunicativas en la relación constante con el otro, es decir, el aprender a ser y a hacer en el proceso de educación.

## 6. ELEMENTOS METODOLÓGICOS

El tipo de investigación adoptado para la realización de este proyecto fue un diseño de tipo descriptivo enmarcado en la metodología investigación-acción centrada en la transformación de los procesos de lectura comprensiva y significativa en la lengua extranjera inglés. Esta investigación se desarrolló en cuatro etapas: observación, planificación, acción y reflexión.

La manera como se integraron las diferentes etapas en la investigación, se representan en la gráfica No. 1.



Gráfica No. 1: Flujograma de la investigación

La primera etapa consistió en la observación de clases y reconocimiento de la situación inicial para hacer un diagnóstico sobre una problemática particular dentro del aula de clase; la segunda etapa consistió en el desarrollo de un plan de acción para transformar las prácticas de lectura en clase; en la tercera etapa se implementó el plan de acción propuesto en la etapa de planificación y en la cuarta etapa se realizó una reflexión y análisis de los resultados de la implementación del plan de acción y su impacto en el aula de clase. La metodología adoptada permitió identificar la necesidad de incluir la competencia afectiva en función del reconocimiento del discurso propio de cada participante a través de la comprensión e interpretación de literatura infantil en inglés acercando, de esta manera, a los estudiantes al aprendizaje con sentido crítico, dentro de los procesos de lectura y escritura del inglés como lengua extranjera. En este segmento del trabajo presento en detalle las etapas de la investigación realizada.

## **6.1. Etapa de Observación**

A continuación se expondrán las observaciones realizadas en a la Institución Educativa Colegio Americano, una descripción de la institución y su filosofía, el área de idioma extranjero inglés, y el grupo escogido para realizar la intervención.

### **6.1.1. De la institución**

En esta etapa se llevó a cabo un acercamiento a la institución educativa monolingüe Colegio Americano Iglesia Presbiteriana Cumberland ubicado en la Comuna 18 al sur de Santiago de Cali. Ésta es una institución educativa de carácter cristiano que busca la formación de sus estudiantes a través de un modelo centrado en procesos y valores cristianos reconociendo la ambigüedad y polisemia de la enseñanza. Este modelo de procesos y valores busca fortalecer en el ser las dimensiones ética, moral, física, intelectual y espiritual desde el seguimiento de la ley de Cristo con miras a la formación de un pensamiento propio y autónomo. El plan de área o plan de estudio que siguen todas las materias en el Colegio Americano sigue las metas de calidad institucionales para

desarrollarlas durante cada uno de los períodos. El año lectivo en el colegio se divide en tres períodos: en este año el primero comienza desde agosto 23 hasta noviembre 26 del 2010; el segundo va desde noviembre 29 del 2010 hasta marzo 25 del 2011 y el tercero desde marzo 28 del 2011 hasta julio 1 del 2011.

### **6.1.2. Del área de idioma extranjero inglés**

El plan de área del inglés como idioma extranjero está diseñado en tres períodos, el cual debe cumplir con requisitos básicos, tales como: enunciar el área, el grado, la fecha del período, los docentes que lo realizan, los ejes articuladores, los ejes temáticos, las metas de calidad de área, los indicadores de gestión, los recursos y contextos, los métodos y/o instrumentos de evaluación y observaciones.

Asimismo, cada uno de los períodos se divide entre catorce a dieciséis semanas de intervención y cada período cuenta con tres sub-períodos (de cinco semanas cada uno aproximadamente) en las que se desarrolla la planeación de las clases. Por ejemplo, el primer período se desarrolló en catorce semanas, que iban desde el primer sub-período de cinco semanas desde agosto 31 a octubre 01 del 2010. El segundo, también de cinco semanas, desde octubre 4 hasta octubre 30 del 2010 y el tercer sub-período de cuatro semanas desde noviembre 02 hasta noviembre 26 del 2010. Durante estos tres sub-períodos, se conservan los ejes articuladores que son: escucha, lectura, escritura, monólogo y conversación. Sin embargo los ejes temáticos, las metas de calidad de área, el saber y los indicadores de gestión cambian según el logro a alcanzar durante ese sub-período.

La meta de calidad que han tomado los docentes para promover la enseñanza-aprendizaje del inglés es “fortalece la autoimagen como ser único e irrepetible, hecho a imagen y semejanza de Dios, al identificar y respetar las diferencias y semejanzas de sus congéneres<sup>14</sup>,” objetivo que se desarrolla a través de los componentes pedagógico, académico, metódico y evaluativo. Desde primaria

---

<sup>14</sup> Tomado del Modelo Pedagógico Institucional. Colegio Americano de Cali.

hasta bachillerato los docentes forman grupos y son responsables de dos cursos. Al impartir la enseñanza del inglés en cada uno de los grados, los maestros de área deben realizar un diagnóstico que les permitirá saber en qué nivel se encuentra el estudiante (nivel 1 o 2) conforme a la decisión de los docentes cada uno tomará un nivel y dividirán el grupo en “Yellow team o Blue team,” según sea el nivel. Cada grupo de treinta a treinta y ocho estudiantes queda dividido en un grupo más pequeño de quince a veinte niños para que cada docente pueda desarrollar sus estrategias de aprendizaje con un grupo.

### **6.1.3. Del grupo**

El período de observación general tuvo una duración de un mes y medio en los cuales se observaron clases en los grados cuarto y quinto de primaria en los niveles de lengua extranjera intermedio. A partir de estas observaciones se definió el grado 4B como el grupo en observación en el cual se llevaría a cabo la intervención (ayudantía); el grupo contaba con 21 estudiantes de edades entre los 9 y 11 años y, como se mencionó anteriormente, con un nivel de idioma extranjero intermedio. Durante la observación específica del grupo se identificó la necesidad de promover la lectura de literatura infantil en la lengua inglesa en espacios propios de lectura, con actividades integradoras como la escucha y la comprensión y producción oral; esto con el objetivo de impartir en los estudiantes un nivel de motivación por la lectura usando narraciones que llenen sus expectativas de lectura, contribuyan a la producción de textos cortos en la que se exprese sentimientos, hipótesis, diferentes finales del cuento, una enseñanza personal y/o mostrar el gusto por alguno de los personajes.

## **6.2. ETAPA DE PLANIFICACIÓN**

Una vez establecido el diagnóstico inicial y a partir del diálogo con el docente responsable del grupo, se definió el tipo de intervenciones que se realizaría, la duración de cada intervención y las fechas tentativas dentro del cronograma de práctica docente. Partiendo de la necesidad básica de generar espacios de lectura de textos significativos que permitan el desarrollo de pensamiento creativo, la

construcción del discurso crítico propio y el acercamiento a literatura infantil de calidad en lengua extranjera, se propuso una serie de intervenciones en coherencia con el plan de aula, teniendo en cuenta la incidencia de los temas estudiados durante cada semana. En la selección de los textos para el diseño de los talleres se tuvieron en cuenta factores como la edad de los estudiantes, el nivel de dificultad de los textos, la relación afectiva entre los personajes y el grado de interés que éstos susciten en los estudiantes, con el objetivo de incentivar la construcción constante del discurso propio. Como resultado de esta etapa surgió un total de siete talleres: un taller introductorio, cinco cuentos infantiles acompañados de su respectivo taller y un taller concluyente.

### **6.3. ETAPA DE PRÁCTICA**

Durante esta etapa de desarrollo de los talleres diseñados en la etapa de planificación, cada intervención tuvo una duración de dos horas académicas (45 minutos) siguiendo el esquema: inicio, desarrollo y cierre. Durante el **inicio** se daba a conocer aspectos relacionados con el texto y su autor haciendo uso de diferentes estrategias para el acercamiento (predicción a partir de imágenes, relación con otras narraciones, presentación de los personajes, etc.) también se estudiaba el vocabulario necesario para acercarse a la comprensión de la lectura con ejercicios de memorización, practica fonética, entre otros; el **desarrollo** estaba más relacionado con la lectura del texto (voz alta, lectura colectiva, lectura individual, lectura en pares) y la discusión sobre la interpretación individual y grupal en la comprensión del texto. Estas discusiones se presentaron como los espacios de interacción con los otros en los que se generaron valores humanos como actitud, espontaneidad, confianza y autonomía, al mismo tiempo que se reforzaban las competencias afectivas como comprensión y producción oral y escrita, monólogos, diálogos, creaciones artísticas, etc. Finalmente, haciendo uso de los recursos y conocimientos adquiridos durante el inicio y desarrollo de los talleres, los estudiantes contaban con las herramientas necesarias para darle un **cierre** a la aplicación del taller mediante la reflexión, interiorización y socialización de los nuevos aprendizajes en inglés como lengua extranjera (vocabulario, formas

gramaticales, pronunciación, narración, contexto cultural, entre otros) y las experiencias afectivas vividas en el aula por medio de dicha lectura y la interacción con los otros, creando así, su propio discurso, reflejando la comprensión y desarrollo afectivo del participante como protagonista de su propio proceso educativo.

#### **6.4. ETAPA DE REFLEXIÓN**

Finalmente, en la etapa de reflexión se presentó un análisis crítico sobre los procesos, problemas y efectos del proceso de lectura. Se concluyó que las actividades de animación de la lectura generaron un ambiente participativo donde de manera espontánea los estudiantes facilitaron la adopción de una práctica de lectura reflexiva sobre los textos en inglés, identificando y utilizando las herramientas para el mejoramiento de sus competencias comunicativas en inglés, así como la comprensión y producción oral y escrita. Los estudiantes reconocían en las narraciones aspectos como los personajes, la trama, el lugar y el tiempo en el que se desarrollan los hechos, también pudieron hablar del final del cuento y dar su propio punto de vista sobre lo entendido.

Se logró, en general, durante las sesiones de comprensión oral identificar los nombres de los personajes y los eventos principales de un cuento leído por la maestra. También se pudo comprender y unir los elementos dados desde las imágenes, videos o cualquier tipo de material visual para hacer una comprensión general del tema a reforzar y crear su propio concepto del mismo. A través de la lectura, se dieron a conocer acontecimientos asociados a tradiciones culturales como cumpleaños, navidad, costumbres, formas comunes o dichos, todo esto leyendo o analizando ilustraciones de textos auténticos y sencillos. En el acompañamiento con el docente titular durante las clases, los estudiantes usaron construcciones escritas, patrones y estructuras gramaticales estudiadas en el espacio de lectura. En el siguiente capítulo de talleres, se hace una descripción detallada del análisis reflexivo realizado.

A continuación se presentan los talleres diseñados para las intervenciones pedagógicas planteadas en “*Letras y Voces*” para el grado 4B de la institución Colegio Americano de Cali, en concordancia con los planteamientos establecidos en el marco teórico de la presente investigación. Los talleres realizados poseen material diseñado con el que se reforzó la comunicación en lengua extranjera a través de la comprensión y producción escrita con ejercicios prácticos de repetición lexical, exploración gramatical del texto, producción oral y escrita, ilustración artística de escenas, entre otros; asimismo, ejercicios reflexivos en que los participantes puedan reconocerse a sí mismos como seres afectivos en el proceso educativo del aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

Cada uno de los talleres cuenta con un objetivo dirigido al fortalecimiento de los valores afectivos en el aprendiz y el mejoramiento de la comunicación en inglés, a través de la lectura de literatura infantil en inglés como lengua extranjera, desarrollando actividades que generan la autorreflexión de conductas en el propio proceso educativo.



Fotografía No 1: Estudiantes grado 4B, Colegio Americano Cali

## 7.1.TALLER ESCRITO No. 1: “*BROWN BEAR, BROWN BEAR WHAT DO YOU SEE?*”

|                |                                                                                                                                                                  |       |  |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--|
| School name    |                                                                                                                                                                  | Grade |  |
| Student's name |                                                                                                                                                                  | Date  |  |
| Objective      | To identify the way students see themselves and the ones that surround them through the reading of the story “ <i>Brown bear, brown bear, what do you see?</i> ” |       |  |

1. What is your favorite animal and color?

2. Draw yourself in the picture below and write a description of you.

|                                                                                    |                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
|  | <hr/> <hr/> <p>What do you see?</p> <p>I see a _____</p> <p>Looking at me.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|

3. Think about you and your partner. What is special about you two?



4. I am special because ...

Imagen No. 1. Taller BROWN BEAR, BROWN BEAR, WHAT DO YOU SEE?

### 7.1.1.Taller No. 1: Brown Bear, Brown Bear, What do you See?<sup>15</sup>

Este primer taller se diseñó teniendo en cuenta la identidad como punto de partida y objetivo en un proceso de reconocimiento de sentimientos, valores y debilidades de cada estudiante. El taller se desarrolló con los estudiantes el día 26 de enero de 2011 en la biblioteca del área de primaria.

#### 7.1.1.1. Descripción del taller

El primer taller está diseñado como un ejercicio de comprensión de lectura del libro álbum, “*Brown Bear, brown Bear, what do yousee?*” por los autores Bill Martin Jr. and Eric Carle.<sup>16</sup>

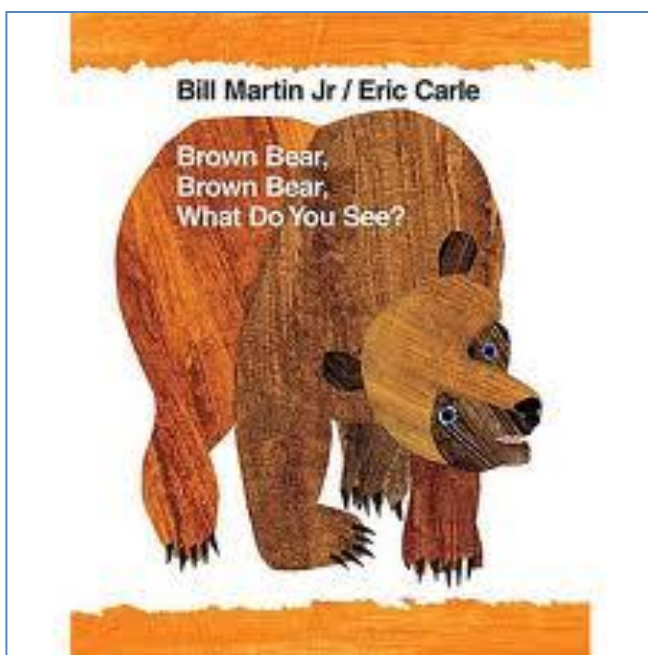


Imagen No.2.Carátula del libroálbum, “*Brown Bear, brown Bear, what do you see?*”

---

<sup>15</sup> MARTIN Jr, Bill and Carle, Eric. “Brown bear, Brown bear, what do you see?” Henry Holt and company New York. Mexico DF. 1966.

El libro presenta un juego de vocabulario entre los nombres de animales y sus colores por medio de una estructura interrogativa y repetitiva en la que se pide información a los niños participantes respecto a lo personaje que ven por medio de la fotografía, por lo general es otro animal. Este texto debido a su carácter de álbum carece de una trama narrativa, pero debido a que era el primer taller que se realizaba con los estudiantes, se planteó una sesión de familiarización en la que todos pudieran identificar aspectos acerca de sus personalidades que hicieran de cada uno un ser especial. El taller consta de cuatro preguntas partiendo de una aproximación a los gustos de los estudiantes (animales y colores favoritos) en relación con el tema en discusión.

A continuación se hace un ejercicio de autorreconocimiento en el que los estudiantes debían retratar la forma en la que se concebían y lo que veían a su alrededor. Este ejercicio se complementaba con el siguiente en el que se pretendía que los estudiantes identificaran las características de su personalidad, sentimientos y emociones que los definían, a partir de algunas sugerencias para que ellos se autoevaluaran y expresaran los rasgos que consideraran los describían mejor (incluso algunas que no hicieran parte de las sugeridas).

#### 7.1.1.2 Observación



Fotografía No. 2. Taller de comprensión de lectura del libro álbum, “*Brown Bear, brown Bear, what do yousee?*”

La primera intervención de práctica docente se realizó en la biblioteca de primaria, en un bloque de dos horas de cuarenta y cinco minutos cada una, cedida por el maestro responsable de la práctica.

Se inició llevando a cabo la presentación de la practicante y realizando una breve explicación sobre el trabajo que se iba a realizar durante las siguientes sesiones. Esta presentación se realizó en inglés y se pudo evidenciar el nivel de comprensión oral de los estudiantes ya que la mayoría parecen confundidos mientras otros tratan de traducir lo que entienden. Por tanto se realizó de nuevo la presentación en español y se procedió a realizar una dinámica que permitiera la introducción de cada uno.

Siguiendo la estructura de la clase se inició con la presentación del texto, el autor y la editorial, haciendo algunas preguntas acerca de la portada para obtener información previa a la lectura. Antes de iniciar la lectura del texto fue necesario hacer la aclaración sobre la importancia de la lectura de imágenes para comprender el vocabulario desconocido y la perseverancia en caso de no entender en su totalidad el contenido. Se hizo la lectura en voz alta del libro haciendo énfasis en los gestos y la entonación y se propuso la lectura como una canción para que los estudiantes relacionaran las diferentes formas de la literatura como arte.

A continuación se procedió a desarrollar el taller de reconocimiento e identificación. En la primera parte los estudiantes participaron de forma individual y grupal expresando primero de forma escrita sus preferencias acerca de la temática presentada en el libro (animales y colores) y después socializando con el compañero sus respuestas. En esta parte los estudiantes reflejaron un poco de timidez al tratar de compartir en inglés sus respuestas pero al ver que sus compañeros entendían la idea que trataban de comunicar mostraron más motivación y entusiasmo en el desarrollo de la actividad. En los siguientes dos ejercicios, los estudiantes compartieron en parejas identificando las cualidades de

cada uno. En este punto fue necesario resaltar la importancia del respeto por el otro como ser afectivo y de procurar no lastimar los sentimientos de los demás para no resultar lastimados. Estos ejercicios fueron significativos para los estudiantes quienes mostraron compromiso y respeto en la realización de las actividades en equipo, resaltando las cualidades de sus compañeros.

Finalmente, el cierre de la actividad se realizó por medio del desarrollo del último punto del taller, en el que los estudiantes debían reconocer las cualidades que los hacían especiales partiendo de la afirmación “I am special because...”. En este ejercicio se evidenció la interiorización de los demás ejercicios realizados durante el taller ya que los estudiantes recurrieron en repetidas ocasiones no sólo al vocabulario en discusión, sino que pudieron utilizarlos como referencia para identificarse como un ser especial, diferente y valioso. Durante el desarrollo del taller hubo un gran silencio y los estudiantes estuvieron dedicados cada uno en su trabajo, haciendo pausas para preguntar vocabulario o para pedir revisión de los resultados de sus ejercicios. De acuerdo con el programa de evaluación del colegio, el docente a cargo propuso realizar la autoevaluación de la intervención, para lo cual los estudiantes espontáneamente levantaron su mano para expresar su opinión respecto a la lectura, afirmando en algunos casos que leer de la manera experimentada les gustaba pues era diferente a lo que estaban acostumbrados en la clase.

#### **7.1.1.3 Análisis pedagógico**

Estas primeras experiencias en el aula, en torno a la lectura reflejan que hay una mejor comunicación entre los libros, el promotor y los lectores cuando se asume una posición diferente a la común del aula de clase. Teniendo en cuenta el objetivo de ayudar a mejorar las competencias de lectura por medio de la literatura infantil en inglés, resulta necesario generar un espacio amistoso de construcción de conocimiento que invite a los estudiantes a interactuar y participar de forma respetuosa valorando los aportes que cada uno pueda hacer. Como reflexión personal a partir de la intervención se puede afirmar que los textos no sólo relatan

cuentos sino que también son capaces de generar sentimientos y de hacer que un lector pueda sentirse identificado a tal punto de expresarlo física y verbalmente. Pienso que el rechazo de los niños por la lectura se debe en gran parte a la falta de comprensión en la lengua extranjera, al acompañamiento y apoyo que se les brinde y a la falta de incidencia de los textos en la vida personal.

Tal como lo define Jean Piaget (1975), este taller muestra el desarrollo intelectual y afectivo en los niños del grado 4b al participar en la actividad de lectura, siendo éste un proceso intelectual que involucra la comprensión de la narración, la identificación de los personajes, la pronunciación de los nombres de los animales, entre otros aspectos, al mismo tiempo se desarrolla una búsqueda afectiva en la vida escolar; pero específicamente en el compartir espacios donde se genera el respeto mutuo, la honradez, la justicia, la autonomía y la voluntad en la construcción del ser en las prácticas sociales<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup>Véase Jean Piaget (1975).

## 7.2 TALLER ESCRITO No.2. "FOX IN SOCKS"

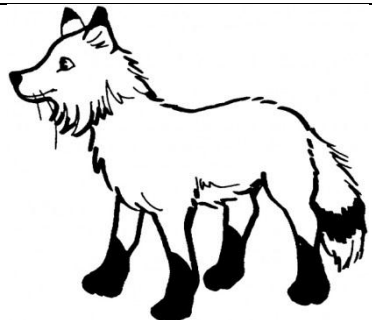
|                |                                                                                                                           |       |  |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--|
| School name    |                                                                                                                           | Grade |  |
| Student's name |                                                                                                                           | Date  |  |
| Objective      | To reinforce the challenge and self-confidence as values base in the knowledge construction through the cooperative work. |       |  |

- In what kind of rhythm is the story narrated? Circle the correct answer.  
a. Salsa   b. Rock   c. Rap   d. Ballad
- Draw a line from the word on the left that rhymes with the word on the right.

|        |        |
|--------|--------|
| Fox    | Bricks |
| Chicks | Lame   |
| Blue   | Socks  |
| Stacks | Say    |
| Tick   | Rose   |
| Play   | Cracks |
| Goes   | Goo    |
| Game   | Stick  |

*Note: An arrow points from 'Fox' to 'Socks'.*

- Rewrite the paragraph assigned by your teacher to work in groups. Take turns to practice the pronunciation and rhyme individually and per group, then color the image.

| Fox in Socks (part of the story) | Turns | Student name |  |
|----------------------------------|-------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | 1     |              |                                                                                      |
|                                  | 2     |              |                                                                                      |
|                                  | 3     |              |                                                                                      |

- Complete the sentences using your experience during this exercise.
  - The most difficult thing was \_\_\_\_\_
  - Did you get it?   Yes\_\_\_\_   No\_\_\_\_
  - What was your favorite exercise? Why?\_\_\_\_\_

Imagen No. 3. Taller FOX IN SOCKS.

### 7.2.1Taller No. 2. Fox in Socks<sup>18</sup>

Este taller tiene como objetivo fortalecer los valores reto y confianza como la base para dar lugar a espacios de construcción de conocimiento por medio del trabajo en equipo. El taller se desarrolló con los estudiantes el día 2 de febrero de 2011 en la sala de audiovisuales del colegio. Este taller no tiene material escrito fue diseñado para el ejercicio de práctica oral a través de la lectura directa del texto.

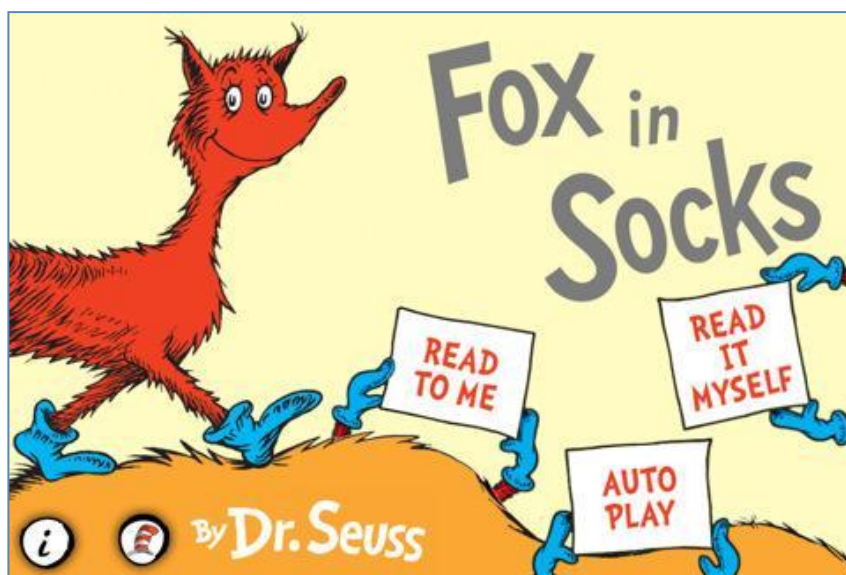


Imagen No. 4: Carátula del libro “Fox in socks”.

#### 7.2.1.1 Diseño del taller

El segundo taller está diseñado como un ejercicio de pronunciación, práctica oral y vocabulario por medio de la lectura del libro, “Fox in socks” por Dr. Seuss. El libro presenta un cuento narrado en forma de trabalenguas haciendo énfasis en las preposiciones de lugar y construcciones gramaticales elementales. Teniendo en cuenta la relación del arte con la literatura, se decidió presentar el libro en formato de video musical en el que la narración se presentaba en una canción estilo rap.

<sup>18</sup> Dr. Seuss Enterprises. “Fox in socks”. Renewed under international and Random House, United States.1993.

Una vez presentada la narración se organizaron los grupos de tres estudiantes para la lectura por partes como un trabalenguas. Para la comprensión del vocabulario nuevo se preparó la sala de audiovisuales con tarjetas ilustrando las palabras que pudieran ser difíciles de comprender.

El taller se desarrolló en cuatro secciones; en el punto uno, los estudiantes debieron escoger entre varias opciones el ritmo en el que se encuentra narrado el cuento. En el punto dos, los estudiantes debían unir una palabra de la fila izquierda con una de la derecha buscando hacer parejas que rimaran fonéticamente. El punto tres, consistía en escribir el segmento del texto que le correspondió a cada grupo y los nombres de los integrantes, pues debido a la extensión de la narración se dividieron las páginas para que cada grupo realizara la lectura de las frases en las páginas asignadas. Los estudiantes contaban con quince minutos para trabajar en grupo construyendo de forma colaborativa un recital tipo coro en el que todos participaran contando la página asignada haciendo uso deductivo del vocabulario alrededor de la sala para comprender lo que estaban recitando; también debían tomar turnos para practicar la pronunciación individualmente mientras que los otros escuchan y corrigen. Una vez finalizados los quince minutos de preparación los estudiantes debían prestar atención a las imágenes mostradas en el video proyector, que enseñaba las páginas del cuento y así los estudiantes debían identificar su turno y recitar en el orden correcto mientras todos participaban en el proceso de lectura.

Al final, se propuso la composición de dos oraciones y melodía por grupo de trabajo, en las que los estudiantes fueran los protagonistas haciendo uso del nuevo vocabulario de los textos leídos durante las sesiones. Para finalizar se realizó la autorreflexión del ejercicio individualmente, socializando las respuestas en grupo del trabajo en equipo.

### 7.2.1.2 Observación

Esta intervención inició con un retraso de alrededor de quince minutos mientras llegaban los estudiantes a la sala de audiovisuales. En primer lugar, se presentó el saludo formal a los estudiantes a quienes se les pidió que recordaran el compromiso hecho durante la intervención anterior respecto a creer y tener fe en los cuentos de hadas que se estudiarían en este espacio. Se hizo la presentación formal del libro, su autor y casa editorial para introducir la canción en la que se contaba la narración. En esta sesión los niños se rieron e hicieron gestos imitando bailes al escuchar el estilo de la canción.



Fotografía No. 3. Taller de práctica oral ***“Fox in socks”***.

Debido a los veinte minutos del video musical se presentó un poco de desorden, fue necesario hacer una pausa y recordar amablemente el compromiso de respeto que se había establecido en la clase anterior. Después de retomar la actividad los niños cambiaron su actitud a una más positiva disfrutando hasta el final de la canción pero sin causar mayor desorden.

Al término de la video musical, se dividió el grupo antes de continuar con la siguiente actividad, los estudiantes se mostraron un poco apáticos respecto a su equipo de trabajo por lo cual fue necesario, una vez más, recordarles que todos somos valiosos y tenemos algo que aportar a nuestros compañeros para generar la formación de valores que nos ayuden en nuestras vidas. Teniendo esto en cuenta y aún con un poco de rechazo por los grupos establecidos, se explicó la actividad de lectura que se debía seguir en este ejercicio a partir de un ejemplo dado por la practicante. Los estudiantes concibieron esta actividad como un reto muy difícil y hacían comentarios respecto a su incapacidad para leer y pronunciar bien las oraciones, a lo que la practicante debió intervenir y aclarar que no era necesario hacerlo perfecto, sino que el valor de la actividad era intentar crecer afectiva y cognitivamente; ya que los estudiantes se involucraron en la actividad sintiéndose motivados por el cuento y su musicalidad.

Se dio inicio a la actividad subrayando la necesidad de hacer uso de los recursos en la sala para comprender el vocabulario y de acudir a los maestros para aclarar las dudas. En los grupos pequeños los estudiantes se reían y hacían bromas entre sí por la pronunciación, pero al pasar monitoreando los grupos la practicante les recalco la importancia del trabajo en grupo para la construcción afectiva y cognitiva y se les animó a seguir adelante a pesar de las dificultades que pudieran tener.

El tiempo de preparación se extendió un poco debido a la dificultad que supuso el trabajo en equipo pero una vez terminado se inició el ejercicio de reconocimiento y narración a partir de las imágenes proyectadas. Antes de iniciar el ejercicio, se hizo énfasis que ninguno tenía un conocimiento perfecto, que todos estaban en el proceso de aprender y que era necesario apoyarse unos a otros para construir entre todos conocimientos de tipo significativo que pudieran aplicar en cualquier aspecto de su vida. Entonces, se inició la actividad de narración, al comienzo los estudiantes parecían ansiosos: los tres primeros grupos al reconocer su turno manejaban un tono de voz bajo y realizaron la lectura basados más en la reacción

de sus compañeros que en el goce de la actividad, pero al motivarlos con palabras alentadoras y positivas los grupos que continuaron demostraron más confianza y goce con el ejercicio. Al notar que los estudiantes que terminaban se distraían e interrumpían, se les asignó la tarea de practicar fonéticamente con el grupo lo que sus compañeros decían y de esta manera se pudo controlar mejor el grupo.

Debido a la extensión de las actividades no se pudo realizar el segmento de composición escrita y musical que se había planteado en el diseño de la actividad y esto se les comunicó a los estudiantes, con el fin de crear conciencia y respeto por las actividades planeadas. El maestro responsable del grupo propuso una vez más la autoevaluación y en esta ocasión los estudiantes parecían un poco más tímidos al momento de intervenir; entre las conclusiones que los mismos estudiantes presentaron estuvo tomar con más seriedad y responsabilidad las actividades; otros manifestaron que no era falta de respeto reírse durante la acción sino que eran los nervios los que los llevaban a reaccionar de esa manera.

#### **7.2.1.3 Análisis pedagógico**

La realización de los ejercicios planteados para este taller significó un reto no solamente para los estudiantes sino también para la practicante. En este tipo de escenarios se pone a prueba el manejo de la clase y la superación de situaciones que pueden de cierta manera terminar con el objetivo de las actividades. Por las actitudes de los estudiantes y los aportes hechos durante la autoevaluación, pude concluir que sus reacciones no intentaban irrespetar a sus compañeros ni restar valor a la actividad sino que fueron producto de la falta de confianza sumada al temor por quedar en ridículo delante de sus compañeros. Considero que esto es producto de las prácticas educativas tradicionales en las que se ridiculiza el error y a quien lo comete. Es por ello que, considero necesario la construcción de un ambiente afectivo y emocional, óptimo para la comprensión, disposición y confiabilidad en la realización de talleres encaminados hacia el mejoramiento, aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Según los postulados de Aprender a Aprender de Tina Villarreal (2000) en el marco de la construcción de un sujeto académico cabe agregar la importancia que tuvo esta experiencia en la realización del taller para el reconocimiento de los valores humanos, en miras a un aprendizaje afectivo y cognitivo en el que el aprendiz se esforzó por construir un ambiente interior dotado de confianza y reto para el alcance de la meta, el desarrollo de la competencia afectiva-comunicativa en comunidad, en la lengua extranjera.

En el desarrollo del discurso pedagógico, la autoevaluación permitió la concientización de la interacción educativa, el reconocimiento de experiencias afectivas, actitudes y comportamientos que regularon la interacción en el proceso de la lectura y el ejercicio en grupo. Es decir, que en éste taller el sujeto académico pudo reconocer el valor de una actitud positiva para la superación de las metas en cada actividad; en pocas palabras, el sistema de valores afectivos es fruto de su historia personal y social.

### 7.3 TALLER ESCRITO No.3: "WHERE THE WILD THINGS ARE"

|                |                                                                                                                                                       |       |  |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--|
| School name    |                                                                                                                                                       | Grade |  |
| Student's name |                                                                                                                                                       | Date  |  |
| Objective      | To reinforce protagonism and self-confidence as affective values in the learning process, through the writing comprehension and an artistic creation. |       |  |

1. According to the text write five sentences using "There was" and "There were."

- a. There was \_\_\_\_\_
- b. There were \_\_\_\_\_
- d. There were \_\_\_\_\_
- e. There were \_\_\_\_\_

2. Complete the words with the missing letter and circle the human values you identify yourself<sup>19</sup>.

CONFIDENCE

SP\_N\_ANE\_TY

C\_AL\_ENGE

P\_TIE\_CE

RE\_EPTI\_ITY

A\_TO\_OM\_E

DIS\_IPLIN\_

RE\_PE\_T

3. What do you think are the aspects you need to reinforce in your academic process? Use the vocabulary studied in point N°2.



- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

4. Design your wild thing with the values you would like to work on during your learning process.

Imagen No.5: Taller WHERE THE WILD THINGS ARE.

<sup>19</sup> Sistema de Valores en el campo educativo propuesto por Tina Villareal de Frías, 2.000.

### 7.3.1 Taller No. 3: Where The Wild Things Are<sup>20</sup>

Teniendo en cuenta los resultados de la realización del taller anterior, para la tercera intervención se planteó la adaptación en video del cuento, “*Where the wild things are*” por Maurice Sendak, tomando como base los valores de protagonismo y confianza. El taller se realizó el día 16 de febrero de 2011 en el kiosco del colegio, espacio del programa “Kids and arts”.

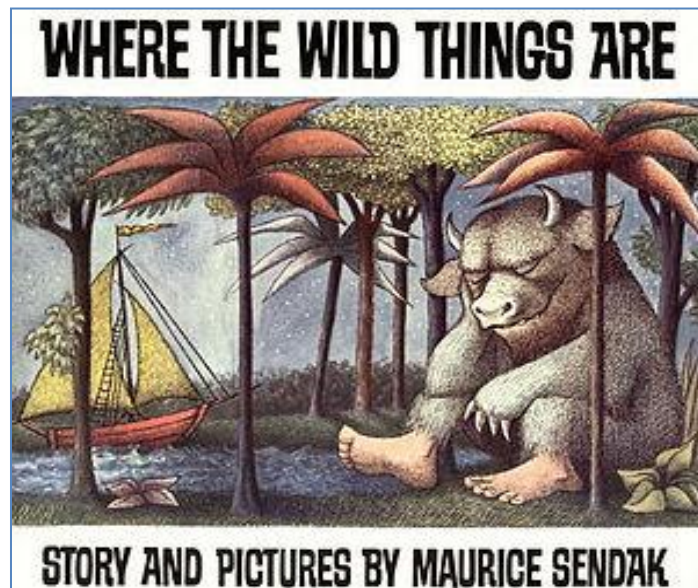


Imagen No.6. Carátula del libro “*Where the wild things are*” por Maurice Sendak.

#### 7.3.1.1 Diseño del taller

Este taller se diseñó como un ejercicio de comprensión escrita y creación artística de los estudiantes a partir de la conexión que pudieran hacer entre los tres textos en discusión durante las intervenciones.

El primer ejercicio consistía en la redacción de cinco oraciones en las que los estudiantes pudieran comunicar los aspectos del texto que les hubieran llamado la atención haciendo uso de la construcción gramatical “there was” y “there were”.

---

<sup>20</sup> SENDAK, Maurice. “Where the wild things are”. Harper Collins Publishers. Printed in the United States of America. 1991.

Este ejercicio se debía socializar con el resto del grupo para destacar los aspectos más representativos de cada narración.

En el segundo ejercicio los estudiantes debían completar las palabras con la letra faltante, esto les permitió reconocer los valores afectivos en especial el reto mientras desarrollaban el cumplimiento de esta tarea. El tercer ejercicio consistió en identificar tres valores de los estudiados en el punto anterior que sintieran debían fortalecer en su proceso académico. El cuarto y último ejercicio, se centró en el diseño creativo de su propio monstruo con algunas de las características dadas en el texto y haciendo énfasis en las cualidades y valores estudiados en el desarrollo de las intervenciones y que les gustaría poner en práctica en su proceso de aprendizaje.

#### **7.3.1.2 Observación**

La intervención inició con una energía muy positiva de parte de los estudiantes respecto al espacio en el que se iba a trabajar. El entusiasmo e interés de los estudiantes ayudó a crear un ambiente amistoso para el desarrollo de esta actividad. Se realizó la presentación formal del libro y se les pidió a los estudiantes que hicieran predicciones acerca del contenido de éste. Algunos niños relacionaron el texto con la adaptación en película que había visto por fuera de la escuela y esto incremento su motivación. Durante el video los estudiantes mantuvieron el mismo interés y a diferencia de la intervención pasada, esta vez no hubo necesidad de llamar su atención ni recordar el compromiso pactado. Una vez terminado el video, se les pidió a los niños asociarse con su compañero y en un par de minutos contar brevemente lo que ambos vieron en la narración. En este punto los estudiantes hicieron uso de español para contar el cuento pero en muchas ocasiones utilizaban palabras que conocían en inglés para complementar su relato.

A continuación se explicó el siguiente ejercicio, los estudiantes debían escribir cinco oraciones haciendo uso de la construcción gramatical “*there was*” y “*there were*” retomando las narraciones estudiadas en las sesiones de lectura anteriores. Los estudiantes mostraron interés por desarrollar esta actividad haciendo preguntas sobre vocabulario a los maestros y a sus compañeros; la socialización de esta actividad en el tablero resultó una sorpresa porque la practicante no esperaba el deseo de participar y la espontaneidad que manifestaron los estudiantes seleccionando uno por uno para salir a escribir las oraciones; se pudo observar, una vez más, la actitud positiva de los estudiantes por compartir sus experiencias, ya que ellos mismos se ocuparon de regular los turnos y de ayudar a corregir lo que sus compañeros habían escrito.



Fotografía No. 4: Taller de comprensión escrita y creación artística.

En el segundo ejercicio los estudiantes reconocieron rápidamente los valores presentados como ejercicio de completar y aunque algunos preguntaban por alguna palabra desconocida, no faltó el compañero que tomaba el turno para dar solución a dicha inquietud. Al preguntar la practicante si ya habían terminado, se procedió a verificar con el grupo la solución del ejercicio haciendo una lectura

colectiva de los siete valores afectivos: confianza, disciplina, autonomía, entre otros. En esta oportunidad algunos estudiantes pudieron corregir algunas palabras que tenían error en su escritura; otros celebraron chocando sus manos con la practicante que el punto estuviera bien resuelto. En el tercer punto cada uno escribió los valores a reforzar de manera silenciosa y consciente. Se notaba en los rostros de los niños el compromiso e interés por reconocerse así mismos en el ejercicio realizado.

En el cuarto, y último punto, los estudiantes se esforzaron individualmente en la creación de su “propio monstruo” ejercicio con el cual se procuraba explorar el concepto que cada niño tenía de sí mismo buscando el refuerzo de las cualidades que lo hacían único, diferente y valioso. En esta actividad los niños compartieron en las mesas de trabajo los materiales (colores, crayolas, marcadores, etc.) así como las identificaciones de su propia personalidad. Entre risas y cantos imitando la canción de “Fox in socks”, estudiada en la intervención anterior, los niños terminaron su trabajo y lo compartieron con sus compañeros describiendo sus cualidades e identificando un aspecto de su personalidad que merecía especial atención.

### **7.3.1.3 Análisis pedagógico**

Durante esta intervención se pudo observar una actitud positiva y participativa de los estudiantes respecto a las actividades realizadas, cosa que permitió el desarrollo y finalización de los ejercicios planeados. La disposición que demostraron al realizar las actividades en esta intervención es un indicador del impacto que se produjo con el ejercicio de lectura y reflexión de los textos en inglés. El ejercicio de socialización de la actividad realizada fue una clara evidencia de la importancia del trabajo cooperativo en el que se fortalece la confianza (energía positiva) y el reto (compromiso), establecidos como los valores sobresalientes en el desarrollo del taller. El ejercicio de creación de “creación

artística” significó un avance en la búsqueda de la autenticidad ya que se resaltó la importancia de reconocer las fortalezas de cada estudiante e identificar sus “debilidades” generando un pensamiento reflexivo sobre el mejoramiento de sus actitudes y comportamientos para un óptimo desempeño académico.

En síntesis, Humberto Maturana<sup>21</sup> sostiene que el modo de vivir de los grupos sociales está determinado por la emoción, y no por el tipo de argumentos acumulados durante sus vidas, y en concordancia con lo vivenciado en el segundo taller, el lenguaje se convierte en un generador de nuevas experiencias, integrando de esta manera, lenguaje y emoción-conversaciones presentes en el desarrollo del taller oral. Las producciones verbales de los estudiantes generaron comportamientos negativos al principio de la experiencia y después de la discusión sobre los valores humanos, se tornaron positivas, fluidas, produciendo en los estudiantes una actitud positiva en su proceso de educación.

---

<sup>21</sup> Véase Humberto Maturana (1989).

## 7.4 TALLER ESCRITO No. 4 “THE GIVING TREE”

|                |                                                |       |  |
|----------------|------------------------------------------------|-------|--|
| School name    |                                                | Grade |  |
| Student's name |                                                | Date  |  |
| Objective      | To identify and relate elements from the story |       |  |

### 1. Parts of the tree - circle the words mentioned in the poem.



Branches



Leaves



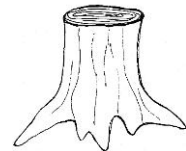
Roots



Flower

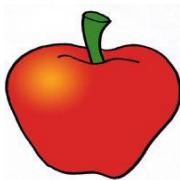


Fruits



Stump

### 2. Words from the story – order the letters and write the word



ELPAP

\_\_\_\_\_



STOEFR

\_\_\_\_\_



WCORN

\_\_\_\_\_



OESUH

\_\_\_\_\_



OYNEM

\_\_\_\_\_



IKD

\_\_\_\_\_



IGKN

\_\_\_\_\_



TOAB

\_\_\_\_\_

### 3. Action words – fill in the missing word (use the bank)



**Give**



**Speak**



**Sit**



**Buy**



**Eat**



**Sleep**



**Climb**



**Play**



**Sell**



**Swing**

I \_\_\_\_\_ English.

I \_\_\_\_\_ in my bed.

I can \_\_\_\_\_ trees.

I \_\_\_\_\_ on my chair.

I like to \_\_\_\_\_ fresh fruit.

I like to \_\_\_\_\_ basketball.

They \_\_\_\_\_ in the park.

My parents \_\_\_\_\_ me presents.

Can you \_\_\_\_\_ me an apple, please?

We are going to \_\_\_\_\_ a new computer.

### 4. The gifts the boy/man got from the tree - Write the correct number

|          |                          |                                    |
|----------|--------------------------|------------------------------------|
| leaves   | <input type="checkbox"/> | 1 to swing / to build a house.     |
| shade    | <input type="checkbox"/> | 2 to make them into crowns.        |
| branches | <input type="checkbox"/> | 3 to eat / to sell and have money. |
| trunk    | <input type="checkbox"/> | 4 to sleep outside.                |
| apples   | <input type="checkbox"/> | 5 to climb / to make a boat.       |

Imagen No.7. Taller “The Giving Tree”.

#### 7.4.1Taller No. 4: The Giving Tree<sup>22</sup>

Este taller se diseñó teniendo en cuenta la perseverancia y el interés como valores afectivos importantes y constantes durante las experiencias vividas en los procesos de aprendizaje y que son esenciales en la consecución de las metas propuestas. El taller se desarrolló con los estudiantes el día 2 de marzo de 2011 en la sala de audiovisuales del colegio.

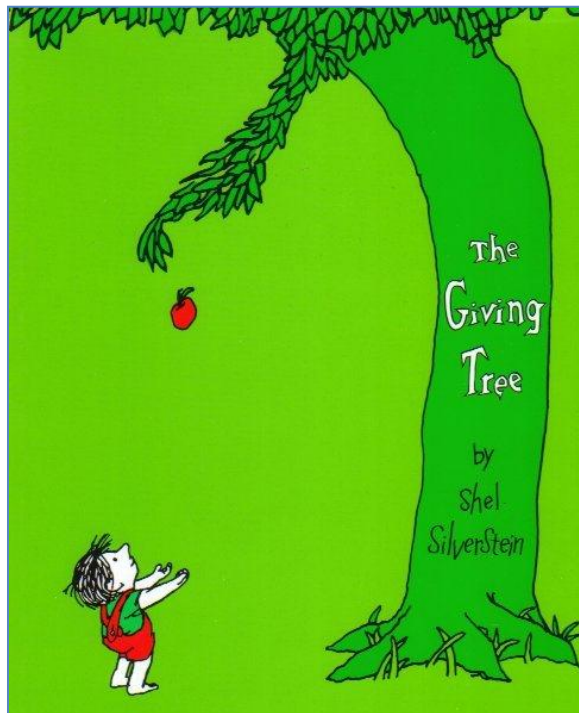


Imagen No.8. Carátula del libro "The Giving Tree" por Shel Silverstein.

##### 7.4.1.1 Diseño del taller

Debido a que éste era el taller N° 4 y a petición del docente a cargo, se hizo necesario incrementar el nivel de dificultad de los ejercicios y centrarlos un poco en el trabajo consciente de construcciones gramaticales, sin dejar de lado el énfasis en el desarrollo de competencias afectivas que motivaran a los estudiantes a la producción en la lengua extranjera. El texto de referencia fue "The Giving

---

<sup>22</sup> SILVERSTEIN, Shel. "The giving tree". Harper and Row Publishers. New York, Evanston and London. 1964.

Tree” de Shel Silverstein en el que se relata la vida de un niño y un árbol que daba lo mejor de sí para que el niño fuera feliz, siempre esperando a que el niño volviera a encontrar placer en compartir tiempo juntos. El taller se compone de cuatro ejercicios relacionados con la identificación de vocabulario y las conexiones entre dicho vocabulario y la narración.

El primer ejercicio fue de identificación de las partes de un árbol y aquellas mencionadas durante la narración. El segundo ejercicio, también relacionado con el vocabulario más importante del cuento, buscaba que los estudiantes organizaran las letras para formar las palabras correspondientes a la imagen que las acompañaba. El tercer ejercicio estaba relacionado con el reconocimiento y ubicación de verbos que se mencionaban en el texto. El último ejercicio hacía referencia a los regalos que el árbol le hacía al niño y el valor que éste les daba, haciendo uso del vocabulario que se elaboró durante todo el taller. Como ejercicio concluyente, aunque no explícito en un punto del taller, se incluyó la reflexión sobre las acciones valiosas que los estudiantes hacían por los demás de forma desinteresada y motivando la felicidad de la otra persona.

#### **7.4.1.2 Observación**

Para esta intervención los estudiantes llegaron con una actitud muy positiva y con deseos de participar e intervenir en la clase. Debido a la falta de material para estudiar en grupos pequeños, esta vez tuvimos que unirnos en un solo grupo haciendo una lectura colectiva. Como ya se había vuelto costumbre, los estudiantes se sentaron en media luna alrededor de la practicante y algunos se quitaron los zapatos para sentirse más cómodos. Se realizó la presentación del libro, del autor y de la casa editorial y, por medio de preguntas acerca de la importancia de árboles, se dio inicio a una pequeña discusión en la que los niños trataron de participar compartiendo sus respuestas y opiniones.

Debido a la falta de material para hacer más simultánea la actividad, la lectura la realizaron los estudiantes ayudados por la practicante, quien hacía énfasis en la dramatización de la escena y destacando las palabras importantes para que los estudiantes las reconocieran y dijeran en voz alta como parte de un juego.

En algunos casos, las oraciones que había en las páginas eran muy cortas y los niños se veían muy interesados al comprender lo que decía sin necesidad de estar familiarizados con cada una de las palabras que había en el texto. Cuando alguno de los niños se distraía, la practicante se dirigía hasta ese punto de la media luna y levantando la voz mientras hacía la mímica de las acciones los niños mostraban sorpresa y se reían entre sí. Al finalizar la lectura se hizo una reflexión general del tema en discusión y en algunos de los niños se podía ver la expresión de tristeza que había dejado esta lectura.



Fotografía No. 5: Taller de construcciones gramaticales y vocabulario

La realización del taller fue muy ordenada ya que los estudiantes están acostumbrados a desenvolverse de forma individual en el desarrollo de sus propios talleres; por tanto, al recibir cada uno su hoja y seguir paso a paso las instrucciones, resultó muy satisfactorio poder observar la incidencia que tuvo la mímica en la comprensión del texto y dramatización de cada escena. Los dos

primeros puntos los resolvieron los estudiantes sin mucho apoyo de parte de la practicante pues ya se habían familiarizado con el vocabulario durante la lectura; en el tercer punto los estudiantes formaron parejas produciendo las palabras claves en cada oración que indicaran la acción que hacía parte de ellas.

A diferencia de la segunda intervención y tal vez por la comodidad que sentían, los estudiantes no se opusieron al indicarles que realizarían la actividad con la persona que estuviera a su lado; por lo contrario, algunos grupos se desempeñaron tan bien que pudieron resolver el tercer y cuarto cuestionario casi sin la ayuda de los maestros. Sin embargo, se hizo necesario explicar el cuarto ejercicio porque no todos los estudiantes captaron el objetivo planteado. Aquí de nuevo tuvo lugar la dramatización de las acciones y la relación del vocabulario con las imágenes de los ejercicios uno y dos. En la formación de pares y con la dirección de la practicante los estudiantes resolvieron en su totalidad el taller. Sin embargo, no hubo el tiempo necesario para hacer la reflexión de cierre con respecto a la importancia de tener acciones desinteresadas para la felicidad de los demás y de esperar con perseverancia y un profundo interés para que las cosas que queremos sucedan. El maestro de aula indicó que esta reflexión la realizarían durante la jornada siguiente porque era importante que los niños pensaran en el mensaje moral que hacía parte del cuento.

#### **7.4.1.3 Análisis pedagógico**

A pesar de que esta intervención no tuvo el grado de expresión artística ni de interacción con los compañeros en formas diferentes acostumbradas en clase, considero que fue de gran importancia para los niños porque les reafirmó la confianza en sí mismos y en sus conocimientos para desarrollar el taller haciendo uso de sus estrategias y la comprensión de la lectura. Aquí se pudo observar el desarrollo de valores humanos, tales como la autonomía, reto, interés,

espontaneidad, esfuerzo y disciplina<sup>23</sup> al tener ellos la disposición e iniciativa de resolver en sus grupos los ejercicios del taller, sin dejarse desilusionar porque sus respuestas estuvieran correctas o no, sino que seguían motivados corrigiendo en los casos que era necesario. El ambiente cálido que se generó a partir de que los estudiantes pudieran quitarse los zapatos en la práctica, es un factor positivo que influyó en la comodidad, concentración y confianza del participante al momento de desarrollar las actividades, puesto que de cierta forma este tipo de flexibilidad rompe el esquema de rigidez que los niños experimentan en todas las clases y les da un toque de familiaridad con el espacio en el que se desarrolla la actividad, generando en los estudiantes disposición y expectativa en la construcción de conocimiento, al mismo tiempo que se crea un espacio significativo donde los valores fluyen de manera natural y son expresados a través de la reflexión de las narraciones en inglés.

Jerome Bruner (1997) expone nueve postulados psicoculturales de la educación<sup>24</sup>, en los cuales el conocimiento y la comunicación son elementos fundamentales en la generación de procesos de intercambio cultural, en los que los participantes hacen uso de las herramientas de su cultura para crear significados e identidad. Este ejercicio permitió poner en contexto situaciones culturales que fueron reconocidas por los estudiantes y puestas en relación con su proceso de autonomía e identidad en las múltiples interpretaciones que generó la narración. Por tanto, se hace necesario fortalecer procesos educativos, en los que los participantes puedan construir su propio discurso a partir de la creación de significado y el reconocimiento de su identidad en las experiencias en comunidad.

---

<sup>23</sup>Véase a Tina Villarreal De Frías (2000).

<sup>24</sup>Véase a Jerome Bruner (1997).

## 7.5 TALLER ESCRITO No. 5: “FISH IS FISH I”

|                |                                                                                                                                                            |       |  |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--|
| School name    |                                                                                                                                                            | Grade |  |
| Student's name |                                                                                                                                                            | Date  |  |
| Objective      | To reinforce effort and discipline values in academic process of an autonomous work through student's regulation time in reading comprehension activities. |       |  |

1. In pairs, explore the text “Fish is Fish” by Leo Lionni and underline verbs with green color, unknown words with red color and known words with blue color.
2. Use the chart to classify the vocabulary that you found in the text and share with the group your results.

| Verbs | Unknown words | Known words |
|-------|---------------|-------------|
|       |               |             |

3. Retell the story using the images; share your ideas about the story with the class.
4. Read the following sentences and mark True or False according to your habits.
 

|                                                       |             |
|-------------------------------------------------------|-------------|
| a. I do my homework every day.                        | T ( ) F ( ) |
| b. I read a story book weekly.                        | T ( ) F ( ) |
| c. I question to the teacher when I don't understand. | T ( ) F ( ) |
| d. I don't need an adult to prepare my school bag.    | T ( ) F ( ) |
| e. I play and watch TV after I finish my homework.    | T ( ) F ( ) |
| f. I review the topics I think are difficult.         | T ( ) F ( ) |



Imagen No.9. Taller Fish is Fish.

### 7.5.1 Taller No. 5: Fish is fish I<sup>25</sup>

Los talleres N°5 y 6 se desarrollaron basados en la lectura del libro, “*Fish is fish*” de Leo Lionni pero debido a la extensión del libro y a los componentes que se deseaban abordar se dividió en dos intervenciones. Durante el taller N°5 se reforzaron las variables afectivas esfuerzo y disciplina como base de un aprendizaje autónomo en el que los estudiantes pudieran regular su propio ritmo de trabajo de acuerdo a la comprensión del texto. Éste taller se realizó en día 16 de marzo de 2011 en la sala de audiovisuales del colegio.

#### 7.5.1.1 Diseño del taller

La primera parte del taller se realizó con base en la temática estudiada en clase magistral con el docente encargado del curso “verbos”. Los estudiantes formaron grupos y poseían una copia del libro y tres resaltadores de diferentes colores para subrayar: verbos de color verde, palabras desconocidas de color rojo y las palabras conocidas de color azul. Esta primera aproximación al texto y el reconocimiento del vocabulario presentado, permitió la creación de una idea sobre la lectura basados en el vocabulario y en las predicciones que los estudiantes pudieran hacer a partir de las imágenes.

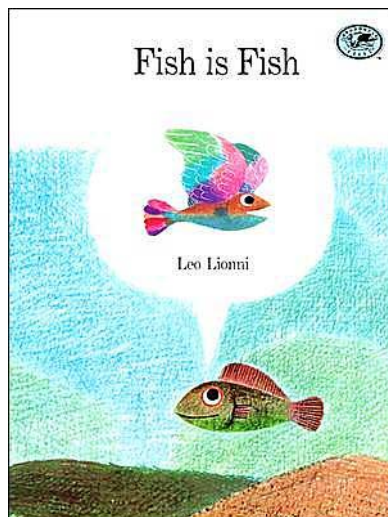


Imagen No.10. Carátula libro Fish is Fish, Leo Lionni.

---

<sup>25</sup>LEO LIONNI, “Fish is Fish”. Scholastic INC, New York. 1974.

En el punto dos los estudiantes debían clasificar y escribir el vocabulario incluido en la lectura, verbos, palabras desconocidas y conocidas en el cuadro, luego socializar los hallazgos con el grupo de al lado.

El punto tres, consistió en construir el texto narrativo a partir del vocabulario y la lectura de imagen, creando así hipótesis sobre lo que podría desarrollarse en la narración. Luego se abrió un espacio para la socialización de las experiencias en grupo, confrontando (dentro de lo posible expresándose en inglés) las distintas apreciaciones. Una vez leído el texto, y con las aclaraciones necesarias para la comprensión de éste, los estudiantes pudieron confrontar sus experiencias para confirmar hasta qué punto sus predicciones y las de sus compañeros habían sido acertadas.

En el cierre de la intervención se realizó de manera individual un ejercicio autoreflexivo sobre los valores esfuerzo y disciplina; éste consistía en responder falso o verdadero a seis afirmaciones relacionadas con sus acciones frente al proceso de lectura.

#### **7.5.1.2 Observación**

El inicio de la intervención en esta ocasión se realizó retomando la reflexión que había quedado pendiente en la intervención anterior en la que se les pedía a los estudiantes que pensarán en las acciones valiosas que hacían por los demás de forma desinteresada y buscando la felicidad de la otra persona.

La mayoría de los estudiantes levantó la mano para participar y hacer su aporte en contextos como la casa, el colegio y la comunidad, en general. Por medio de la elaboración de las respuestas de los estudiantes se pudo evidenciar el trabajo que los estudiantes habían realizado junto con el docente encargado en otras sesiones. Una vez rescatados los aportes más significativos para los estudiantes en esta reflexión se realizó la presentación del texto, **Fish is fish**. En este ejercicio

los estudiantes hicieron algunas predicciones espontáneas con base en la portada del libro que permitieron la explicación de la actividad que se realizaría. Una vez asignadas las parejas al azar, se les recordó la importancia de las acciones en una narración y la conexión con el vocabulario familiar para crear una idea general de las oraciones sin necesidad de conocer todas las palabras en cada oración.

Después de haber dado la instrucción y un ejemplo se le entregaron a cada grupo los materiales de trabajo y con entusiasmo pero con un poco de preocupación por la realización correcta del ejercicio los estudiantes empezaron a desarrollar el taller deteniéndose en las imágenes que aunque en fotocopias, en blanco y negro, llamaban su atención.



Fotografía No. 6. Taller de producción escrita y creación artística

Basada en sus conocimientos previos cada pareja trataba de construir la lectura, cuando se les recomendó iniciarla primera exploración del texto lo hicieron inmediatamente. Algunos de ellos expresaban sus dudas sobre si el concepto identificado era un verbo o una palabra desconocida pues les resultaba difícil diferencias entre estos, lo que me permitió hacer una breve explicación sobre que

eran los verbos y, a manera de construcción gramatical, de qué manera se podían encontrar en la oración. A partir de esta explicación los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en los aportes que hacían a su grupo y algunos de ellos incluso preguntaron si podían hacer uso del diccionario para traducir las palabras que no conocían. Luego los estudiantes ayudados por los colores de los términos subrayados como verbos, palabras conocidas y desconocidas, las clasificaron y escribieron en un cuadro permitiendo de esta manera explorar el texto a partir del componente gramatical, mientras que sin predisposiciones podían reconocer o no palabras en el texto. Al finalizar esta actividad los estudiantes compartieron los resultados con la pareja de al lado generando discusión y comparando sus respuestas.

La siguiente actividad fue un poco más amistosa y generó más confianza en los estudiantes ya que les permitía hacer uso de su imaginación para poder construir una narración con relación entre las imágenes y las palabras que habían reconocido. Entre risas y muchas palabras se desarrolló esta actividad y se disminuyó un poco la tensión que se había generado en el ejercicio anterior. Una vez terminada la lectura los estudiantes socializaron sus predicciones y compararon sus apreciaciones con otros grupos sobre la trama. Este ejercicio fue significativo porque los estudiantes tuvieron una especie de debate basándose en explicaciones muy claras, dando paso a la competencia argumentativa. El ejercicio estaba tomando un poco más del tiempo previsto por lo cual fue necesario hacer una pausa para poder realizar la lectura en voz alta y dejar para la discusión final los argumentos que estaban exponiendo por grupos.

Aprovechando la simultaneidad de lecturas posibles, la maestra leyó en voz alta la narración mientras que un miembro del grupo ayudaba al seguimiento de la misma, señalando el texto mientras ellos leían silenciosamente. Para finalizar los estudiantes debían resolver seis afirmaciones marcando verdadero o falso dependiendo su propia experiencia, fue entonces cuando se notó en los

estudiantes una expresión de preocupación acompañados de comentarios en los que expresaban que no muchas de esas afirmaciones eran ciertas o aplicaban a su propia experiencia de lectura. Algunos niños expresaron que aunque no lo hacían en casa desde ese día comenzarían a hacerlo pues deseaban cambiar algunas cosas para mejorar su aprendizaje del inglés; otros, por el contrario, afirmaban que cumplían con estas afirmaciones y otros con una risa aceptaban que la gran mayoría no lo hacían, mostrando no muchas ganas de transformar esta situación.

#### **7.5.1.3 Análisis pedagógico**

Considero que la actividad no se pudo desarrollar como se había concebido debido al alto grado de dificultad del taller para el cual los niños aún no estaban preparados. Sin embargo hubo estudiantes que sí encontraban los verbos después de la explicación y aunque no comprendían el significado del mismo podían hacer conjeturas sobre lo que podría significar e incluso algunos manifestaron el interés que sentían por la actividad al preguntar sobre el uso del diccionario para desarrollarla. El ejercicio se concibió esperando que a través de este primer acercamiento la lectura del texto no fuera difícil.

Aunque al principio se hizo una enunciación sobre la narración, sus personajes y el contexto donde se desarrolla, se pudo haber profundizado un poco más en este ejercicio; seleccionando ejemplos con oraciones del mismo texto, usando los personajes para realizar hipótesis, generando la expectativa de los chicos y permitiendo que pintaran las imágenes, a blanco y negro, que traía cada fotocopia.

De igual forma se encontró que el trabajo en equipo fue estimulante para la generación de conocimiento, puesto que en el desarrollo de este ejercicio los estudiantes podían discutir con un par su acierto o desacierto sobre la clasificación, escaneo y búsqueda de los verbos, palabras desconocidas y

conocidas. Aunque en los casos de falta de confianza e inhibición que presentaban algunos estudiantes, ésta actividad supuso una desventaja en el sentido de compartir experiencias, dificultando el trabajo en equipo y obligando a que sólo un estudiante realizara el ejercicio. En concordancia con lo anterior, cabe resaltar que los objetivos para esta actividad fueron demasiado ambiciosos conforme al nivel de expresión en la lengua extranjera de los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio Americano y teniendo en cuenta aspectos influyentes en desarrollo de sus competencias de lectura; como la intensificación horaria, el carácter monolingüe de la institución y el poco acceso a este tipo de bibliografía, tal vez los estudiantes no poseían una base sólida para la realización exitosa de esta actividad. Sin desconocer que su actitud y motivación hacía el tipo de literatura infantil influyó positivamente en los resultados del taller.

En términos de la perspectiva psicolingüística de Bruno Bettelheim (1977)<sup>26</sup> en la educación lo más importante es ayudarle al niño a encontrar sentido a la vida y a que pueda comprenderse así mismo para entender las diferencias de los otros y así construir relaciones más significativas en sociedad. El autor sostiene que en la transmisión cultural la literatura infantil es un elemento de valor, pues al hacer referencia a los problemas especialmente aquellos que preocupan la mente del niño, estas narraciones se dirigen a su pequeño “Yo” en formación, estimulando el desarrollo de su intelecto y ayudando en la definición de sus emociones. Con relación al taller desarrollado y a la respuesta positiva de los estudiantes frente al reto que representó la realización de la actividad, se comprobó el nivel de motivación que sentían los estudiantes por adentrarse en la lectura y crear el sentido de la narración a través del reconocimiento de las palabras conocidas, las desconocidas y los verbos, actividad propuesta para esta primera parte del taller. Al mismo tiempo que en la comprensión de la narración y lectura de imágenes, buscaban saciar su curiosidad por conocer un nuevo cuento.

---

<sup>26</sup> Véase Bruno Bettelheim,(1977)

## 7.6 TALLER ESCRITO No. 6“FISH IS FISH II”

|                                                                                                                                 |                                                                                                                        |       |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--|
| School name                                                                                                                     |                                                                                                                        | Grade |  |
| Student's name                                                                                                                  |                                                                                                                        | Date  |  |
| Objective                                                                                                                       | To integrate in a significative sense the spontaneity of each student as an affective values in the education process. |       |  |
| <p>1. Choose, draw and paint your favorite scene of the story “Fish is Fish”.</p> <p>2. Remember to sign your piece of art.</p> |                                                                                                                        |       |  |

Imagen No. 11. Taller Fish is Fish II.

### **7.6.1 Taller No. 6: Fish is fish II**

El taller N° 6 se presentó como la continuación artística del taller N°5, basado en el texto “Fish is fish” de Leo Lionni. Éste busca integrar sustancialmente a la esencia propia de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, es decir, en especial la espontaneidad como valor afectivo en el proceso de educación. Este taller se llevó a cabo en el kiosco del colegio el día 23 de marzo de 2011.

#### **7.6.1.1 Diseño del taller**

Teniendo en cuenta la experiencia con la primera parte del taller y para despertar el gusto de los estudiantes por esta lectura, se planteó para la sexta intervención la ilustración en parejas de una escena de la lectura. Para realizar esta experiencia se invitó a un profesional en arte que asesorara sobre el manejo de los colores, los contrastes y el uso de los vinilos, con el propósito de completar el ciclo que se había diseñado para el análisis de la narración, la lectura y la expresión artística de la misma. Los ejercicios para realizar este taller fueron tres: el recuento de la narración y selección de escenas, la pintura de las escenas escogidas y la socialización del trabajo en equipo.

#### **7.6.1.2 Observación**

El taller se inició con la reflexión, acerca de los valores de autonomía (ser y hacer uno mismo) e identidad (ser y sentirse diferente a el otro) de cada participante para poder explorar sus metas de manera individual. Los estudiantes se guiaron por las imágenes de los textos e hicieron un resumen de la trama de una manera segura y confiada haciendo énfasis en la frase “frog is frog and fish is fish” evidenciando la identidad (diferencia), valor en el cual se ha enfatizado desde la primera intervención. Una vez reconstruida la narración, con mucho entusiasmo, los estudiantes realizaron la selección de las escenas que querían ilustrar y al parecer

su interés por la pintura fue tanto que aunque algunos escogían la misma escena, entre ellos mismos las negociaron sin presentar algún tipo de desorden o desagrado. Se les pidió, entonces, a los estudiantes que ilustraran de pie, su parte favorita de la narración como una forma diferente de desarrollo de la actividad de expresión artística, cosa que les tomó por sorpresa y aunque se quejaron un poco lo asumieron con responsabilidad.

Se acordó de antemano con el profesor de arte que daría instrucciones cortas para que la practicante pudiera traducirlas en inglés y que los estudiantes no confundieran la clase de inglés con arte. Entonces la practicante repetía las instrucciones, animaba a los estudiantes con palabras de reconocimiento en inglés y les preguntaba cómo se sentían durante la elaboración, esto se hacía constantemente pasando de grupo en grupo.



Fotografía No. 7. Realización de Taller de creación artística. Fish is Fish II

El propósito de la actividad fue explorar sus habilidades artísticas y creativas partiendo de los personajes y eventos principales de la lectura de “Fish is Fish”; recreando las escenas que lograron llamar su atención, usando vinilos y pinceles. Las obras de arte fueron el resultado final de un ejercicio colectivo de reconstrucción de la secuencia de la narración. Los tres objetivos fueron alcanzados con éxito en esta sesión de lectura dejando en los estudiantes una gran disposición y ánimo para el siguiente encuentro que les propondría un nuevo cuento, un nuevo reto.

#### **7.6.1.3 Análisis pedagógico**

Este tipo de actividades permitieron la transformación de una actividad que en un comienzo había sido un poco difícil para los estudiantes en una actividad en la que pudieron experimentar el goce pedagógico -deseo de aprender- por medio de la expresión artística. Aunque hubo un par de interrupciones durante la sesión de recreación, los estudiantes no se distrajeron y mucho menos desconcentraron de la actividad que estaban realizando.

El desarrollo de esta actividad suscitó dos aspectos importantes para la realización de la siguiente intervención: en primer lugar, la necesidad de énfasis en la producción oral y escrita que ya evidencian los estudiantes al tratar de compartir sus apreciaciones en la lengua extranjera.

Durante la creación de las obras de arte los estudiantes expresaban sus necesidades en inglés siendo corregidos por la practicante en algunas composiciones gramaticales orales; también hubo algunos que al terminar de pintar quisieron poner su huella firmando su trabajo y otros escribiendo con sus propias letras el párrafo correspondiente a la imagen en la narración. Este interés en particular llamó la atención de la practicante y le permitió ver la necesidad que tienen los estudiantes de comenzar a producir textos cortos en inglés. Asimismo,

como se evidenció la necesidad de revisar con el grupo del vocabulario de los materiales utilizados y las instrucciones para que los estudiantes realicen las respectivas correcciones.

En segundo lugar, sería de gran beneficio en el desarrollo de las actividades en el aula contar con invitados que tengan una competencia discursiva en la lengua extranjera para una mejor comprensión y producción del inglés.

## 7.7.TALLER ESCRITO No. 7 “GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS”

|                |                                                                                                                                                                 |       |  |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--|
| School name    |                                                                                                                                                                 | Grade |  |
| Student's name |                                                                                                                                                                 | Date  |  |
| Objective      | To reinforce self-confidence, challenge and receptivity as affective values in student's classroom participation through a game of vocabulary –word repetition. |       |  |

1. Listen carefully to your teacher's daily routine and circle the vocabulary you identify in the story.

|              |              |                |                 |                    |
|--------------|--------------|----------------|-----------------|--------------------|
| Get up       | Small        | Have breakfast | Soft            | Talk with a friend |
| Walk the dog |              | Hard           | Take a shower   | Bed                |
| Go to bed    | Have lunch   |                | Wash the dishes | Porridge           |
| Go to school | Comb my hair |                | Watch T.V.      | Play in the park   |
| Medium       | Chair        | Brush my teeth | Big             | Do homework        |
|              |              | Bowl           | Read a book     |                    |

2. Draw the images that correspond to the word bank.

|           |                      |            |                      |           |                      |
|-----------|----------------------|------------|----------------------|-----------|----------------------|
| Mama bear | <input type="text"/> | Papa bear  | <input type="text"/> | Soft      | <input type="text"/> |
| Baby bear | <input type="text"/> | Goldilocks | <input type="text"/> | Hard      | <input type="text"/> |
| Chair     | <input type="text"/> | Porridge   | <input type="text"/> | Breakfast | <input type="text"/> |
| Bowl      | <input type="text"/> | Bed        | <input type="text"/> |           |                      |

ImagenNo.12. Taller “*Goldilocks and the three bears*”.

### 7.6.2 Taller No. 7 Goldilocks and the Three Bears<sup>27</sup>

Éste fue el último taller que se llevó a cabo dentro de las intervenciones de Práctica Docente de la investigadora. El taller se centró en la confianza, reto y receptividad como variables que reforzaran la participación de los niños permitiendo dar un cierre satisfactorio a las intervenciones. Este taller se llevó a cabo el día 4 de mayo de 2011 en el aula de clase.

#### 7.7.1.1Diseño del taller

Para el desarrollo de esta intervención se utilizó el cuento, “Goldilocks and the three Bears”, publicada por la editorial Addison-Wesley en la que se presenta una narración con ayuda de imágenes que remplazan palabras y que a partir del juego de repetición del vocabulario, los estudiantes interiorizan las palabras rápidamente y, como un juego, van leyendo fácilmente.

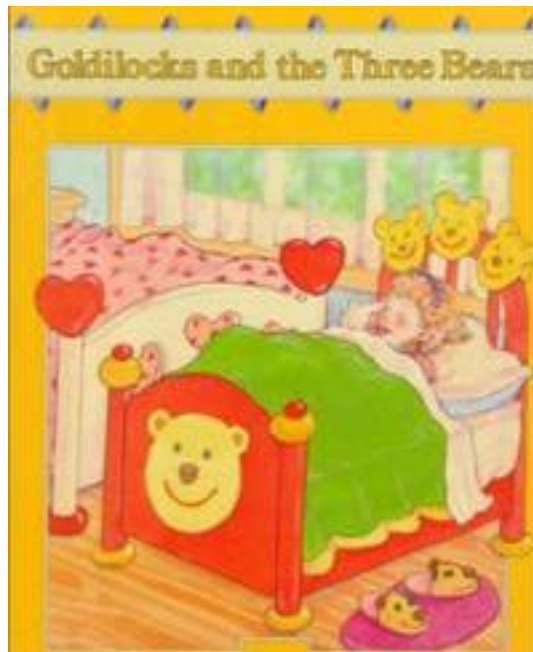


Imagen No. 13. Carátula del libro Goldilocks and the Three Bears

---

<sup>27</sup> Addison-Wesley Publishing Company “Goldilocks and the three bears”. A publication of the World Language Division. Editorialeducativa. SantaFé de Bogotá, D. C. 1989.

#### 7.7.1.2 Observación

98

La practicante empezó la actividad contando su rutina diaria en forma narrativa para presentar el nuevo vocabulario y elementos que se encontrarían más adelante en la lectura, tales como **chair, bed, porridge, solf, hard, bowl, big, medium, small**, etc. al mismo tiempo que se mostraba a los estudiantes las imágenes hechas marionetas de papel y pegándolas en el tablero.

Se realizaron ejercicios léxicos con los estudiantes para que produjeran por ellos mismos el nuevo vocabulario.

Se realizó también un juego de memoria, en el cual la practicante borraba los nombres que se encontraban encima de cada marioneta de papel y algunos estudiantes debían pasar al tablero a tratar de completar el vocabulario estudiado.

Luego, se dio paso a la entrega de las copias del texto a cada estudiante y se empezó con la lectura en voz alta por parte de la practicante, mientras que los estudiantes la seguían en voz baja.

Durante el ejercicio, los estudiantes se mostraron tan concentrados que se les olvidaba que leían en voz baja y comenzaban a leer con la practicante, se adelantaban a pronunciar el vocabulario estudiado al principio del taller, de tal manera que leer el texto para ellos fue un ejercicio de fácil comprensión, mientras se realizaba la lectura se les repartió a los estudiantes un vaso de avena de leche para que cada vez que en la narración se mencionara la palabra “porridge” ellos la identificaran y tomaran un poco. Al terminar la lectura y preguntarles a los niños si habían disfrutado la experiencia, respondieron tan motivados que propusieron la interpretación de la misma con personajes, vestuarios, diálogos y escenario, situación que generó la creación de otro espacio de concertación para esta propuesta algunos días después.

Para terminar el taller, se realizó en el cuaderno una serie de ejercicios escritos que consistían en completar información, unir y dibujar el personaje del cuento que le había llamado la atención y, así reforzar el nuevo vocabulario y expresiones escritas, como también hacer la relación imagen-texto.

#### **7.7.1.3 Análisis pedagógico**

La actividad resultó ser exitosa al desarrollar en conjunto el estudio del vocabulario presentado en la lectura, pues hubo identificación y reconocimiento de las nuevas palabras con sus significados, al mismo tiempo que permitió un manejo apropiado del tiempo destinado para esta actividad. La preparación previa de la lectura creó un ambiente calmado y de concentración para que los estudiantes pudieran tener una disposición y actitud positivas en la interacción académica. Los ejercicios posteriores a la lectura sirvieron para reafirmar las competencias discursiva y lingüística como en la lengua extranjera inglés. La respuesta de los niños a la actividad fue el querer interpretar el texto a través de una puesta en escena, en la que cada uno pueda personificar la narración. Esta actitud demuestra la alta motivación de los estudiantes por la lectura al punto de querer interiorizarla y representarla.

Estas experiencias y respuestas son posibles siempre y cuando se cree un proceso de sensibilización, estimulación y acompañamiento en el proceso de lectura y aprendizaje de una lengua extranjera en los niños. Tal como lo explica Petit, Michèle (2009)<sup>28</sup> que quienes alcanzan un acercamiento íntimo con la lectura, obtienen de ella competencias en el uso de la lengua, teniendo una inteligencia más sutil y crítica; siendo capaces de explorar la experiencia humana, dándole sentido y valor poético.

---

<sup>28</sup> Véase Michèle Petit,(2009).

En los resultados del taller y lo que refiere a los procesos de aprendizaje de los participantes, pienso que no es suficiente con el estudio de nuevas construcciones gramaticales que se limiten al libro o cuaderno de práctica, sino que se hace necesario brindar los recursos, espacios y experiencias en los cuales los niños puedan desarrollar, de manera significativa, los conceptos estudiados en la clase de lengua extranjera. Asimismo, se considera de importancia que los docentes incluyan en sus planeaciones espacios lúdicos de lectura en los que puedan disfrutar con sus estudiantes la variedad de literatura infantil que existen la lengua extranjera, siendo ésta útil para el desarrollo de las competencias actitudinal (hacer) y afectivas (ser) en un programa de inglés como segunda lengua.

Los talleres esbozados anteriormente son una propuesta en el aula para el mejoramiento de la comunicación en inglés como lengua extranjera y el refuerzo de los valores afectivos del estudiante en el aula, a través de la exploración de la literatura infantil en inglés, teniendo como base de toda la experiencia la motivación de una actitud positiva para el alcance de los logros personales en la experiencia educativa. Estos talleres se desarrollaron como ejercicios de comprensión de lectura, juegos de vocabulario, ejercicios de pronunciación, práctica oral y de vocabulario, comprensión escrita y creación artística, construcciones gramaticales y reconocimiento de términos e ilustración del texto. Produciendo como resultados en los aprendices el mejoramiento de la competencia comunicativa (comprender, escuchar, leer, escribir, hablar y diseñar) en inglés y el autoreconocimiento como sujeto de emociones y afectos, responsable de su proceso de aprendizaje en la actitud positiva y disposición con la que desarrolle su propia experiencia educativa.

## 8.0 CONCLUSIONES

Haber tenido la experiencia de realizar la práctica docente y encontrar en ella la magia de la docencia, como el motor para desarrollar este trabajo de grado basado en el diseño de sesiones de lectura significativa y escritura creativa en inglés en el Colegio Americano de Cali, resultó ser un proceso constructivo y enriquecedor para mi formación como maestra de lenguas extranjeras. La aproximación significativa de los estudiantes a los textos escritos en un ambiente emotivo/afectivo, con énfasis en los valores humanos, produjo en los niños una actitud positiva de participación, espontaneidad y en corto tiempo, la experiencia de una lectura comprensiva y reflexiva en inglés permitiendo el mejoramiento de la comunicación en ésta lengua extranjera.

Durante esta experiencia, los estudiantes pudieron reconocer en el discurso narrativo aspectos como los personajes, la trama y el contexto haciendo un proceso reflexivo sobre las diferentes situaciones propuestas en los talleres, teniendo en cuenta las construcciones gramaticales básicas y temáticas estudiadas en el plan de clase, dando así cuenta de su comprensión y asociación entre temáticas, texto narrativo y clase. Más allá del éxito en el aprendizaje de nuevas formas, estructuras, vocabulario en la lengua extranjera, la lectura de literatura en inglés motivó la construcción del discurso propio de los estudiantes, brindando contextos significativos de manera dinámica que luego el participante tomó como herramienta en la resolución de algunas dificultades identificadas en su proceso educativo, en especial la clase de inglés tales como: agresividad, ausentismo, conformismo, dependencia, silencio, justificación<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Véase Tina Villarreal de Frías (2000)

Los estudiantes lograron superar la concepción primera en la que no se sentían capaces de comprender cuando alguien les hablaba en inglés o al leer un texto en esta lengua extranjera, transformando su actitud a una positiva y motivadora hacia el trabajo autónomo y en equipo, en el reto que proponía el desarrollo de cada taller. De ésta manera, los aprendices lograron comprender e identificar elementos importantes de los textos estudiados, al mismo tiempo que experimentaron un contexto lleno de afectividad y valores humanos en la construcción de un espacio cálido, dotado de confianza y reto, valores base en el desarrollo de su sentido de identidad y el reconocimiento de sus capacidades y cualidades.

Ésta práctica de lectura y escritura, sirvió al mismo tiempo como fuente de recreación y gozo en la construcción de conocimiento, constituyendo la literatura infantil en inglés como un vehículo para el aprendizaje de éste idioma extranjero, el desarrollo de la emoción, afectividad y la actitud positiva en la interacción con sus pares y maestros. En pocas palabras, el participante pudo reconocer y vivenciar el goce académico en el desarrollo del **ser** y el **hacer** en el aula, a través del **“Taller de letras y voces: una nueva alternativa frente al reto de una lectura significativa en inglés”**.

## 9.0 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

El encuentro con la lectura significativa en inglés como propuesta de aprendizaje de esta lengua extranjera, es un espacio dotado de retos para los estudiantes y maestros, ambos en una relación interactiva de enseñanza-aprendizaje, ponen en contexto sus experiencias previas, sus historias afectivas y su interés por acercarse a un punto en común, el disfrutar el aprendizaje de una lengua extranjera dentro del marco de una perspectiva más dinámica, significativa y creativa.

En el desarrollo de este proceso investigativo en la etapa correspondiente a la observación, se encuentra que la práctica de la lectura tradicional desarrollada en el aula y que tiene como guía el texto escolar, sigue unos parámetros carentes de comprensión textual y contenido significativo en las narraciones leídas o ejercicios planteados como prácticas exclusivamente gramaticales y de estudio de vocabulario. Los estudiantes se encontraban deseosos por comprender más allá cada texto, poderse detener en ellos, teniendo el poder de acercarse a la lectura del inglés sin ninguna barrera. Sin embargo, al no poderlo hacer se generó distracción, pérdida de la concentración y extensión de la actividad pues palabra por palabra fue cuestionada por los estudiantes, en su afán de comprender, sin dejar espacio a la creación de hipótesis y descubrimiento del texto de manera autónoma y progresiva en el desarrollo de la sesión.

La práctica de la lectura tradicional, recurrente en las aulas de clase del inglés como lengua extranjera, es más común de lo que parece, presentándose como un tiempo limitado en el que se debe cumplir con el estudio del texto guía, sin tener en cuenta las necesidades del estudiante, sus emociones y su búsqueda de significado en las experiencia académica. Es entonces que se hace necesaria una educación basada en el aprendiz y en la disposición del maestro para facilitar

todas las herramientas pedagógicas que aporten a la construcción del discurso propio del estudiante, supliendo aquellas necesidades en el desarrollo de la segunda infancia<sup>30</sup>, y proponiendo una práctica de lectura que motive en los niños el desarrollo intelectual, emocional/afectivo y actitudinal a partir de la estrecha relación entre los textos y su propia historia afectiva. Incidiendo de esta manera en la construcción de su sistema de valores dentro del aula en la relación con el otro y la reafirmación de su discurso y que al trabajar en equipo puedan realizarlo con respeto mutuo, honradez, justicia, autonomía y voluntad, tal como lo explica Jean Piaget (1975) en *“El desarrollo mental del niño”*.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe también tener en cuenta las herramientas que el contexto cultural ofrece para la práctica del inglés como lengua extranjera, pues partiendo de la motivación personal o competencia actitudinal del participante es que ocurren procesos de internalización, interpretación y aplicación del conocimiento en la creación de significado. En este contexto, la lectura de narraciones infantiles en inglés propuesta por Jerome Bruner en su obra *Psicología de la Educación* (1996)<sup>31</sup> se debe reconocer como una forma de pensamiento y un vehículo para la construcción de significado e identidad en el estudiante, a través de la relación cultura, mente, comunicación y educación en las prácticas pedagógicas.

La tarea de educar, en coherencia con lo expuesto anteriormente, debería encaminarse al desarrollo del niño como una persona capaz de ser un co-creador junto a los otros de un espacio social deseable de convivencia humana. Como bien lo dice Humberto Maturana en su *“Biología del amor”* (1989)<sup>32</sup> Los espacios educativos deberían por tanto ofrecer ambientes de respeto mutuo entre maestro/aprendices y aprendiz/aprendiz en los que se pueda construir

---

<sup>30</sup> Véase Jean Piaget, (1975).

<sup>31</sup> Véase Jerome Bruner, (1996).

<sup>32</sup> Véase Humberto Maturana, (1989).

conocimiento en situaciones de colaboración, alegría y libertad donde el niño se sienta valorado por sus fortalezas y que de manera natural pueda transformar sus debilidades en motor para el aprendizaje. En otras palabras, se debe concebir la educación como un espacio en el cual los niños experimenten, generen valores éticos y construyan herramientas a través de los cuales aprendan y lleguen a ser adultos socialmente integrados, con capacidad de confiar y participar positivamente en el desarrollo del discurso pedagógico.

No obstante, en algunas ocasiones la afectividad y los valores se encuentran “ausentes” en el aula de clase, debido a la premura que agobia a los docentes en el cumplimiento de un programa y cronograma establecido desde el inicio del año escolar; es entonces que se necesita volver a la conciencia del estudiante como centro de la educación y a la satisfacción de sus necesidades afectivas, emocionales e intelectuales como la construcción de sentido. Teniendo en cuenta lo anterior, la clase de inglés debe ser un espacio generador de experiencias significativas que promueva el desarrollo de las competencias afectivas, comunicativas y cognitivas en la interacción maestro-aprendiz y el inglés como lengua extranjera; haciéndose de herramientas infalibles en la motivación de las capacidades de los niños como lo son: la construcción de valores, la actitud positiva, el reconocimiento de sus logros y dificultades como proceso de crecimiento y, sobretudo, brindándole al aprendiz el reconocimiento de su discurso como elemento valioso dentro y fuera del aula.

La relación aprendiz, maestro e idioma es otro punto importante en el desarrollo de la experiencia educativa, pues se convierte en el facilitador del aprendizaje en la práctica de lectura al incentivar en el aprendiz el deseo por aprender (la competencia actitudinal) de manera individual en el participante. No cabe duda alguna que una pedagogía basada en la exploración de las competencias

afectivas y los valores -confianza, reto, disciplina y autonomía<sup>33</sup>-propicia el proceso de construcción del discurso del aprendiz, dado que permite al participante la concientización de sus aciertos y desaciertos, de sus fortalezas y aspectos por mejorar, permitiéndole asumir retos constantemente en el desarrollo de su proceso educativo y como protagonista de su la vida. Lo anterior se reafirma en la lectura significativa en inglés, pues al generar espacios en que el participante pueda reflexionar sobre sus valores afectivos en el desarrollo de actividades de exploración textual, se incide en la relación emoción, afectividad y cognición permitiendo que de manera natural el niño encuentre significado a su ser y hacer en el aula, al mismo tiempo que convalida su discurso y el de los otros en la construcción en comunidad.

La presente monografía enmarcada en la investigación/acción fue motivada por la búsqueda de un nuevo acercamiento a la lectura significativa y comprensiva en el estudio del inglés, como una herramienta en los procesos pedagógicos que se desarrollan diariamente en las aulas de clases. Producto de esto surge el siguiente esquema pedagógico, en el que se sintetiza la experiencia **“Taller letras y voces: una nueva alternativa frente al reto de una lectura significativa en inglés”** en el reconocimiento de la clase de inglés como lengua extranjera, como un espacio provisto de múltiples herramientas motivadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de éste idioma; asimismo, se posiciona la literatura como un valioso instrumento en el que el aprendizaje se convierte en un proceso más interesante, personal y ameno en la exploración de las narraciones infantiles en inglés facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que estimula la interacción entre maestro y aprendiz, en un contexto donde los valores afectivos permean constantemente cada una de las actividades planeadas para la clase. Sin embargo el agente motivador del aprendizaje exitoso es la actitud positiva y participativa del estudiante (competencia actitudinal) la cual impulsa los procesos cognitivos al alcance de la meta educativa; Por lo tanto, es aquí donde el taller

---

<sup>33</sup> Véase Tina Villareal De Frías, (2000).

cobra sentido como un elemento integrador entre la competencia actitudinal, la competencia comunicativa en inglés y la competencia afectiva del participante, a través de los procesos de exploración textual y de autoreflexión en la propia experiencia educativa, generando de esta manera, el auto reconocimiento en el proceso educativo y la validación de su "discurso" competencia comunicativa en inglés, tal como puede apreciarse en el gráfico No.2.



Gráfico No.2: Esquema Pedagógico.

Para finalizar, éste trabajo también es un aporte afectivo a la noble y trascendente tarea del maestro, como aquel que deja huella poniendo al servicio de sus aprendices sus dones y capacidades; como el ser que con amor acompaña, comprende, espera y ayuda a encontrar el camino que él o ella un día también recorrieron en el proceso educativo. Para todos nosotros los que anhelamos ser

maestros, este trabajo de grado ofrece una ventana a explorar el componente lector, afectivo, actitudinal y cognitivo en la construcción de significado en el ámbito educativo a través de la lectura significativa de literatura infantil en inglés y la escritura creativa.

## 9.0 BIBLIOGRAFÍA

BETTELHEIM, Bruno. **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**. Crítica Grijalbo Mondadori, S.A. Aragón. Barcelona, España. 1977.

BRUNER, Jerome. "Psicología de la educación" **Cultura, mente y educación**. En la educación, puerta de la cultura. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, England. 1996.

DAEJIN, Kim and HALL, Joan Kelly. "The Role of an Interactive Book Reading Program in the Development of Second Language Pragmatic Competence". **The Modern Language Journal, Vol. 86, No. 3** Publicado por Wiley-Blackwell on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations. 2002.

DR. SEUSS ENTERPRISES. **Fox in socks**. Renewed under international and Random House, United States. 1993.

FAJARDO PÉREZ, Liliana. **Competencia actitudinal y lectura de cuentos infantiles**. Monografía de grado. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali. 2011.

ADDISON-WESLEY Publishing Company. **Goldilocks and the three bears**. A publication of the World Language Division. Editorial educativa. Santa Fé de Bogotá, D. C. 1989.

LIONNI, Leo. **Fish is Fish**. Scholastic INC, New York. 1974.

LIPKA, O.& Siegel, L. S. **The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (Rtl) Model.** *Psicothema*, 22 (4), pages 963-969.2010.

MARTIN JR, BILL and CARLE, ERIC. **Brown bear, Brown bear, what do you see?**. Henry Holt and company New York. Mexico DF.1966.

MATURANA, Humberto. "Biología del Amor". En: **Emociones y lenguaje en educación y política**. Dolmen Ediciones. 1989.

PETIT, Michèle. **El arte de la lectura en tiempos de crisis**. Editorial Océano Travesía. S. A. México Distrito Federal.2009.

PIAGET, Jean. "El desarrollo mental del niño", en *Seis Estudios de Psicología*. Editorial labor, S.A. Barcelona, España.1975.

ROJAS BARRERA, Judith. **Incidencia de los valores humanos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera**. Monografía de grado. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje.Santiago de Cali. 2010.

SENDAK, Maurice. **Where the wild things are**. Harper Collins Publishers. Printed in the United States of America.1991.

SILVERSTEIN, Shel. **The giving tree**. Harper and Row Publishers. New York, Evanston and London.1964.

VILLARREAL DE FRÍAS, Tina. **El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa**. Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle. Santiago de Cali. 2000.