

**Diseño e implementación de talleres de confrontación basados en un enfoque afectivo
de la educación para un curso de inglés como lengua extranjera**

Diana Melissa Pava Imitola
David Augusto Viveros Ramírez

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Santiago de Cali, Diciembre 2017

**Diseño e implementación de talleres de confrontación basados en un enfoque afectivo
de la educación para un curso de inglés como lengua extranjera**

Monografía para optar al título de licenciados en Lenguas Extranjeras (Inglés – Francés)

Diana Melissa Pava Imitola
David Augusto Viveros Ramírez

Directora:
Tina Villarreal De Frías

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Santiago de Cali, Diciembre 2017

Nota de aceptación

Tina Villarreal, directora

Luis Alfredo Velasco, lector

Marcela Castellanos, lectora

Santiago de Cali, 5 de diciembre de 2017

Agradecimientos

Diana:

- A mis padres Edelsy Esther Imitola y Carlos Orlando Pava por creer en mí y por su apoyo incondicional.
- A todos los que de una u otra manera se involucraron en este largo proceso el cual nunca podría haber culminado sin su apoyo.
- A David Viveros por haber sido un amigo y compañero incondicional.

Gracias, muchas gracias.

David:

- A Dios porque Él es quien me da la existencia, me brinda un propósito y pone gente maravillosa en mi camino para llevarlo a cabo.
- A mis padres y familiares quienes están a mi lado todo el tiempo, y que con su fe, cariño y compañía hacen posible todos los logros de mi vida.
- A mis amigos, por quienes voy a estudiar y a trabajar, y que hacen que mis días sean gratos e interesantes.

A todos les agradezco desde el fondo de mi alma.

Resumen

La propuesta de esta monografía es identificar de qué manera la aplicación de talleres afectivos facilita el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de nivel principiante de la Universidad Santiago de Cali.

Con este objetivo, se lleva a cabo un procedimiento indagatorio fundamentado en la metodología de investigación–acción en el aula, que comprende siete fases elementales: reconocimiento del contexto, observación de clases, entrevista y encuestas, revisión bibliográfica, diseño de talleres, implementación de talleres y análisis de los resultados.

A lo largo de la intervención se evidencia el vínculo que existe entre el reconocimiento de los sentimientos “negativos” y la construcción de los valores básicos en la relación pedagógica. De esto, se logra destacar que el enfoque afectivo de la educación es una necesidad social y cultural que, al integrarse en la interacción educativa, beneficia de manera relevante la formación del alumno en el afianzamiento de las competencias afectiva y comunicativa para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: Proceso de aprendizaje; inglés como lengua extranjera; educación afectiva; Aprender a aprender; competencia comunicativa.

Contenido

I.	Presentación	1
II.	Problema de investigación	2
III.	Justificación	4
IV.	Objetivos	6
V.	Metodología	7
VI.	Antecedentes	12
VII.	Marco teórico	20
	1. Jean Piaget (1975): psicología constructivista	21
	2. Luis Carlos Restrepo (1996): pedagogía de la ternura	25
	3. Jerome Bruner (1997): pedagogía psicocultural	27
	4. Tina Villarreal (2000 y 2013): perspectiva psicolingüística de la educación	30
	5. Jack Richards (2006): enfoque comunicativo	34
VIII.	Marco contextual	38
IX.	Diseño e implementación de talleres de confrontación	41
X.	Conclusiones	70
XI.	Autorreflexiones pedagógicas	71
XII.	Bibliografía	73

I. Presentación

El presente trabajo de grado representa para nosotros la culminación de un proceso afectivo e investigativo originado en las aulas de la Universidad del Valle donde la maestra Tina Villarreal nos introduce a **Una pedagogía del amor**. Dicha pedagogía pretende transformar las metodologías tradicionales en la educación y llevarnos al reconocimiento propio y a la aceptación del otro en el convivir educativo, a la construcción de la diferencia.

Buscamos detectar de qué manera se puede fomentar la interacción en el aula teniendo en cuenta el fortalecimiento de valores afectivos en el proceso de educación, con el ánimo de mejorar la competencia comunicativa de los aprendices de nivel intro¹ en un curso de inglés como lengua extranjera de la Universidad Santiago de Cali. La orientación metodológica con la que se lleva a cabo este proyecto se encuentra principalmente ubicada dentro del paradigma cualitativo y nuestra base teórica está conformada por representantes de la psicolingüística constructivista, el psicoanálisis y de las perspectivas comunicativa y cultural.

Esta investigación propone que la formación en valores afectivos y la interacción entre los integrantes de un grupo son aspectos esenciales en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. De ahí que nuestro proyecto se divide en dos grandes momentos: primero, se realiza una exploración profunda del contexto donde se pretende determinar características afectivas y emocionales en las relaciones pedagógicas; y segundo, se diseña e implementa una secuencia de talleres de confrontación con el objetivo de fortalecer las competencias afectiva y comunicativa de los aprendices. Una vez puestos en práctica los talleres y analizados los resultados, llegamos a distintas reflexiones las cuales elaboramos en el presente trabajo de grado.

1. *Nivel Intro* se refiere al estado más básico de acuerdo a la estructura curricular del Instituto de Idiomas de la Universidad Santiago de Cali. Este aspecto será mejor desarrollado en el apartado de Marco contextual.

II. Problema de investigación

La educación actual en Colombia experimenta una inclinación notoria hacia el uso del método Gramática-Traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera debido a la gran influencia de las teorías tradicionales de enseñanza utilizadas en el pasado. A pesar de los múltiples modelos pedagógicos que se han propuesto en los últimos años, se continúa utilizando metodologías centradas en el aprendizaje del aspecto formal de la lengua, olvidando así el aspecto funcional; por ejemplo, en muchos ámbitos educativos aún se intenta fortalecer el conocimiento lingüístico a través de ejercicios de práctica mecánica (drill and practice) o de traducción, cuyo objetivo es mejorar la asimilación de reglas gramaticales.

Algunos educadores, tratando de buscar una opción más adecuada, implementan el enfoque comunicativo en su ocupación cotidiana. Sin embargo, dicho enfoque –que en teoría proyecta principios netamente humanistas– cuando es puesto en práctica no alcanza a abarcar los objetivos propuestos. Es decir, en muchas ocasiones las actividades planteadas en el salón de clase solo poseen características medianamente comunicativas; por ejemplo, presentaciones, talleres de escritura o énfasis en el habla.

El principal problema se encuentra en la desunión que existe entre el quehacer pedagógico y la perspectiva afectiva de la educación. Por un lado, la pedagogía tradicional desconoce por completo la afectividad de la persona en su proceso educativo, puesto que este método enfatiza únicamente en el ‘adiestramiento’ estructural de la lengua. Y, por el otro, ciertas actividades llamadas comunicativas no proporcionan realmente un espacio de interacción real y significativo, sino que promueven ejercicios de producción verbal a través de situaciones ficticias impidiendo así que la clase sea un potencial *encuentro de mentes*² y de corazones que fomente el afianzamiento de las relaciones afectivas como componente básico en los procesos académicos.

2. Tomado de Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Editorial Visor Fotocomposición, S. A. 3ª edición.

Partimos de la convicción de que los seres humanos somos naturalmente sujetos de sentimientos y emociones. Y, teniendo en cuenta el proceso de paz que estamos atravesando hoy en Colombia, consideramos imprescindible que una pedagogía afectiva y humanista sea un componente básico en la interacción educativa; que el aula sea un lugar donde tanto maestro como aprendiz aprendan a aprender en la convivencia.

Con base en lo anteriormente planteado, nuestra propuesta es identificar de qué manera la aplicación de talleres de confrontación basados en un enfoque afectivo de la educación fortalecen la competencia comunicativa en inglés del grupo de estudiantes escogidos para esta investigación. De la misma forma -y dentro del mismo procedimiento-, nos proponemos estudiar ciertos valores de la personalidad de acuerdo con la propuesta de educación de la profesora Tina Villarreal (2013), con el objetivo de encontrar evidencias que respondan a los siguientes interrogantes:

¿En qué grado las variables afectivas “negativas” como la evasión, la inhibición y la tensión afectan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

¿En qué grado la consolidación de valores básicos como la confianza, el reto, la receptividad, la disciplina, y la espontaneidad facilitan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

III. Justificación

Dadas las características de la educación actual en Colombia y pensando en el marco de la paz hemos decidido investigar sobre el impacto que causaría la práctica de una pedagogía distinta a la que se usa en las instituciones colombianas para el estudio de una lengua extranjera. A través de nuestra experiencia en el aula como aprendices y como maestros, surgió en nosotros la necesidad de plantear una propuesta pedagógica diferente que incluya la afectividad como componente esencial en los intercambios académicos, un aspecto que ha sido olvidado en las aulas. Como lo señala Luis Carlos Restrepo: “durante mucho tiempo la afectividad estuvo excluida del campo de la reflexión universitaria”³.

Por medio de un procedimiento investigativo y auto-investigativo en una clase de inglés nivel intro en la Universidad Santiago de Cali, encontramos distintos sentimientos “negativos” como inhibición, evasión y tensión (Villarreal, 2013) que afectan el estudio de la lengua y, en este caso específico, el fortalecimiento de la competencia comunicativa. A pesar de que el grupo con quien se hace la intervención ha venido desarrollando su proceso educativo bajo un sistema de ‘enseñanza’ contemporáneo, que trata de incorporar el enfoque comunicativo en la educación, no ha sido suficiente para subsanar dichos sentimientos “negativos”.

Con base en exitosos estudios hechos por la maestra Tina Villarreal y en experiencias pasadas de procesos de paz, tratamos de demostrar que, al igual que plantea Jean Piaget:

“[...] sólo se trata de crear en cada uno un método de comprensión y reciprocidad. Que cada uno, sin abandonar su punto de vista, y sin tratar de suprimir sus creencias y sus sentimientos, que hacen de [sí] un hombre de carne y hueso, apegado a una porción delimitada y viva del universo, aprenda a situarse en el conjunto de los otros hombres.”⁴

3. Restrepo, L. C. (1996): “Afectividad y educación”. En *Revista de Educación Integral*. Voluntad S. A. (mayo – julio 1996)

4. Citado en Pasillas Valdez, M. A. (2002): “Concepciones de «violencia» y «paz» y Educación para la Paz”. En *Medios, violencia y escuela*. Vol. 5, Núm. 4. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad Autónoma de México.

Es decir, logramos visualizar que a través de un enfoque afectivo de la educación es posible hacer una transformación de experiencias significativas en el aula que apunten hacia la construcción del sujeto aprendiz en la interacción académica.

Pretendemos entonces con nuestra monografía probar que a través de la introducción de una pedagogía afectiva que involucre y fomente un sistema de valores como la confianza, el reto, la receptividad, la disciplina y la espontaneidad, se logre no solo la paz sino la aceptación entre todos los entes del salón de clase, para así vivenciar una era en donde conociéndonos nosotros y conociendo al “otro”, permitamos que el aprendizaje –tanto de una lengua extranjera como de otros campos de la educación– sea una experiencia de goce académico, una vivencia en el aula de clases (la integración de procesos afectivos y el fortalecimiento de relaciones intersubjetivas) que anime un valeroso deseo por aprender.

IV. Objetivos

General

Fortalecer la competencia comunicativa de los integrantes de un curso de primer nivel de inglés como lengua extranjera en la Universidad Santiago de Cali a través de un enfoque afectivo de la educación.

Específicos

- a. Indagar sobre las experiencias afectivas que tienen los aprendices en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- b. Diseñar talleres afectivos que favorezcan la generación y el fortalecimiento de valores básicos en la interacción educativa, con el propósito de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.
- c. Analizar los resultados obtenidos y determinar su validez en el discurso pedagógico.

V. Metodología

El presente trabajo de grado surge como resultado de un proceso experimental desarrollado en las áreas de investigación y de pedagogía en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés–Francés) de la Universidad del Valle. Este es el resultado de un procedimiento indagatorio fundamentado en la Investigación-Acción educativa. Como sugiere el autor J. Elliot (1990), este tipo de investigación se encarga de observar diferentes situaciones sociales que experimenta el profesor en su labor cotidiana dando prioridad al diálogo libre, activo y autorreflexivo con y entre los integrantes para así comprender el problema concurrente y poder ejecutar un plan de mejora acorde⁵. De acuerdo a las premisas de este tipo de investigación, se desarrolla nuestro proyecto de grado a través del cual intentamos conocer las condiciones de un grupo de aprendientes de inglés como lengua extranjera en la Universidad Santiago de Cali (USC), para después crear e implementar una serie de talleres de confrontación cuyo propósito es proponer una solución a un problema específico observado en el aula. La totalidad de este proyecto se desarrolla en siete etapas principales descritas a continuación:

Primera etapa: reconocimiento del contexto y revisión de documentos institucionales⁶

Ésta es una fase exploratoria donde pretendemos examinar con gran profundidad la realidad vivenciada por los integrantes del grupo (maestra y aprendices) elegido para la investigación. Inicialmente, destinamos las dos primeras sesiones para visitar las instalaciones, conocer los grupos y los horarios y revisar los documentos normativos de la USC y del Instituto de Idiomas, tales como el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), el currículo y programa de estudios del curso de inglés (asignatura electiva) y los reglamentos del profesorado y el estudiantado, para así comprender los procesos y políticas que rigen en este contexto universitario.

5. Véase Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L. 6ª edición. pp. 24-26.

6. Para una información adicional sobre estas notas metodológicas, refiérase al capítulo: **VIII. Marco contextual**.

Segunda etapa: observación de clases y recolección de datos

Con el ánimo de entender amplia y detalladamente la situación en el aula elegimos realizar un análisis microetnográfico. Esta forma de investigación busca reconstruir la realidad de un contexto “a partir de los acontecimientos observados y de las significaciones que los propios sujetos otorgan a los acontecimientos”⁷ para identificar de qué manera se produce el aprendizaje de la lengua extranjera en dicho contexto.

Las observaciones de clase, realizadas de forma previa a la ejecución de la práctica, son el primer paso. Se llevan a cabo durante un total de dieciséis horas, divididas en ocho sesiones de dos horas cada una. A partir de las observaciones, se recolecta la información en un diario de campo donde se clasifica en dos columnas: en una consignamos objetivamente los acontecimientos, se escribe exactamente lo que sucede durante la clase tratando de evitar generalizaciones o representaciones personales; en la otra, hacemos interpretaciones y reflexiones propias, damos nuestras opiniones concernientes a los sucesos en la clase. Después de cada sesión, nos reunimos con la maestra encargada del curso para aclarar los datos recogidos con la intención de lograr una visión amplia de lo acontecido.

Tercera etapa: entrevista y encuestas

Es importante tener un acercamiento a los protagonistas de esta investigación; por lo tanto, resolvemos desarrollar una entrevista a la docente encargada del grupo y una encuesta a los aprendices siguiendo un enfoque metodológico mixto. Hernández Sampieri y Mendoza (2008) lo definen como un enfoque investigativo orientado a la recopilación e interpretación de datos cuantificables y calificables a partir de la representación de una cantidad de procedimientos metódicos y experimentales que, al ser discutidos de forma crítica y grupal, permiten deducir diferentes cuestiones en relación al evento estudiado para entenderlo y lograr crear nuevo conocimiento.⁸

7. Cerda, H. (2007): *La investigación formativa en el aula: la pedagogía como investigación*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. p. 181.

8. Citado en Hernández, H. et al (2010): *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw Hill / Interamericana Editores S.A. 5ª edición. p. 546.

Por medio de la entrevista pretendemos conocer un poco sobre la metodología pedagógica de la maestra. Es un cuestionario que propone preguntas relevantes con respecto (1) a su perfil general: datos personales, formación académica y experiencia laboral; (2) a su ejercicio profesional: su trabajo como docente en antiguas instituciones y en la actual; (3) a su percepción personal: las metodologías que prefiere utilizar, la opinión que tiene del grupo que está siendo investigado, entre otras.

Por medio de la encuesta aspiramos averiguar variados detalles de los aprendices que nos permitan perfilar el proyecto. En ella son consignadas diversas preguntas de información (abiertas y cerradas) acerca del nivel de inglés, gustos y falencias en el área, trasfondo social, experiencias con la lengua, entre otras. Además de la encuesta, se entabla una conversación abierta, honesta y natural donde consultamos las expectativas que tienen los aprendices sobre nuestra investigación en particular, aclaramos todas las dudas y explicamos de qué se trata nuestra propuesta pedagógica, al mismo tiempo que logramos una aproximación afectiva con los integrantes del curso.

Cuarta etapa: análisis bibliográfico e histórico de la cuestión

Para la creación del marco conceptual, se realiza una lectura de autores que comprenden temas relacionados con el componente de la afectividad en la educación, la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas y los procesos pedagógicos en los contextos cultural, social y cognitivo. Sobresale la perspectiva psicolingüística de la educación presentada por la profesora Tina Villarreal gracias al énfasis que propone en la consolidación de interacciones afectivas en el aula y el planteamiento comunicativo del Dr. Jack Richard que nos permite comprender los fundamentos pedagógicos del curso de inglés en el Instituto de Idiomas de la USC. También se tiene en cuenta la perspectiva psicoanalítica de Luis Carlos Restrepo, la visión cultural de Jerome Bruner y la relación cognición-afectividad de Jean Piaget. Además, se hace un estudio de las monografías que fueron realizadas anteriormente sobre la relación afectividad/educación en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Quinta etapa: diseño de talleres de confrontación

Los talleres de confrontación de modelos educativos fueron diseñados especialmente para alcanzar un par de objetivos con el grupo estudiado: fomentar valores afectivos y afianzar la competencia comunicativa de inglés. En total elaboramos ocho talleres compuestos por una tira cómica que facilita la identificación de variables afectivas “negativas” y promueve el intercambio de ideas entre los integrantes del aula de clase. Se da la oportunidad de compartir, a través de escritos y pequeños discursos, el desarrollo de conocimientos y fortalezas en el campo comunicativo del aprendiz. Al final de cada taller se lleva a cabo un diálogo abierto entre los aprendices y la maestra para compartir la experiencia investigativa.

Sexta etapa: implementación de los talleres en el aula

La implementación de los talleres de confrontación en el salón de clase es la penúltima fase del proceso investigativo. En esta etapa se espera la participación de todos los integrantes del curso (maestros y aprendices) ya que es un factor sustancial para el desarrollo del proyecto y para su análisis final. Consideramos indispensable que nuestra intervención, a través de los talleres, incentive un aprendizaje activo y cooperativo.

En resumen, nuestro estudio es una especie de unidad pedagógica –propuesta de aprendizaje que comprende distintas fases– dividida en tres momentos cardinales: (1) *momento de exploración*, veinte horas dedicadas a la observación del entorno y a la recopilación de datos; (2) *momento de diseño*, tiempo designado a la elaboración de un compendio secuencial de talleres afectivos con propósitos educativos; (3) *momento de ejecución*, la etapa de implementación de los talleres que dura un total de veinte horas, dividida en diez sesiones (cada sesión cuenta con dos horas). En las ocho primeras sesiones se pone en práctica los talleres diseñados previamente, mientras que en las dos últimas sesiones se realiza repasos generales y se autoevalúa todo el proceso investigativo: la unificación entre la práctica docente y la monografía.

Séptima etapa: discusión de talleres realizados

Después de poner en práctica los talleres diseñados, analizamos las experiencias y los resultados de cada clase a partir de dos puntos de vista básicos: *objetivo*, una evaluación imparcial sobre aspectos concluyentes (positivos o negativos) del proyecto investigativo y del nivel de mejoría de la competencia comunicativa en los aprendices; *subjetivo*, una mirada íntima y auto-investigativa de acuerdo a las relaciones afectivas entre los participantes (maestra–aprendices–investigadores). Este es un momento de confrontación entre la efectividad de los talleres afectivos en el contexto universitario y la metodología utilizada para llevarlos a cabo, con el propósito de socializar y evidenciar nuevos postulados del modelo pedagógico **Aprender a aprender**.

VI. Antecedentes

En este capítulo se exponen cinco monografías realizadas en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle; ellas proporcionan a nuestro proyecto una base teórica y práctica que nos permite tener un entendimiento más profundo respecto a la exploración de la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

BELTRAN LOPEZ, María Conchita: *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención pedagógica para la inclusión de valores afectivos como la confianza, el reto y la disciplina en la clase de lengua extranjera*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 2014.

Esta monografía se enmarca en el campo de la psicolingüística, dando continuidad a los postulados de la maestra Tina Villarreal. María Beltrán expresa la importancia que tienen los procesos afectivos en la educación. Según la autora, es necesario el desarrollo de una competencia afectiva que permita mejorar los procedimientos en el espacio académico, para que de esta forma los protagonistas de la clase se conviertan en futuros seres activos capaces de fomentar un progreso social. La maestra debe ser, entonces, una persona capaz de crear un ambiente afectivo donde se incentive en los aprendices la construcción constante de actitudes y valores guiada hacia la consolidación de sujetos responsables en su propio aprendizaje.

El objetivo de esta monografía es demostrar por medio del diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta pedagógica por qué es importante el fortalecimiento de valores como la confianza, el reto y la disciplina en la educación.

Su investigación, basada en el enfoque de tipo cualitativo, se lleva a cabo en un curso de inglés de bachillerato de un colegio privado en la ciudad de Cali. Empieza por la observación de la clase para identificar de forma amplia el problema educativo. Acto

seguido, la autora recolecta datos a través de entrevistas y observaciones que le permiten identificar que tanto los recursos como las estrategias de ‘enseñanza’ del inglés siguen una metodología tradicional. Esto facilita la presentación de su propuesta de intervención pedagógica cuyo propósito es incluir valores afectivos y desarrollar estrategias de aprendizaje en la clase que beneficien el fortalecimiento del conocimiento y la competencia comunicativa del inglés en los participantes.

Los resultados de esta monografía muestran que la puesta en práctica de actividades en el marco de un enfoque afectivo de la educación abre las puertas a la concientización de “debilidades” y fortalezas en el aprendizaje de una lengua extranjera; es decir, crece el autorreconocimiento y la autoestima en tres sentidos: (1) al darse cuenta que son capaces de lograr sus objetivos; (2) al entender la importancia de ser perseverantes y disciplinados; (3) al tener confianza en sus capacidades para superar los retos que enfrentan en su proceso educativo.

CARVAJAL RODRIGUEZ, María Fernanda: *Relación entre la competencia afectiva y la competencia comunicativa en niños de educación básica primaria en grados cuarto y quinto*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 2004.

Enfocada en la investigación-acción en el aula, esta monografía tiene el propósito de analizar la relación de interdependencia entre la consolidación del componente afectivo y la adquisición de la lengua materna en el proceso de educación. María Carvajal realiza un estudio investigativo que se enmarca en la perspectiva psicolingüística de la educación, cuyo objetivo es identificar de qué manera la construcción de sistemas de valores afecta el aprendizaje de la lengua materna en un contexto sociocultural. La autora se basa en diferentes presupuestos teóricos: en cuanto a los postulados sobre la adquisición del lenguaje se encuentran las perspectivas innatista de Chomsky, semántica de Halliday, cultural de Bruner y social de Vygotsky; mientras que entre los postulados sobre la relación afectividad y educación están la pedagogía de la ternura de Restrepo y las perspectivas constructivista de Piaget y afectiva de Villarreal.

El estudio se desarrolla en el colegio Nuestra Señora de la Asunción (un colegio femenino) en los cursos de cuarto y quinto de primaria. Para iniciar, se realiza una observación general donde se reflexiona de forma objetiva sobre los métodos de ‘enseñanza’ del español en este colegio. De acuerdo a lo observado, Carvajal realiza una consulta bibliográfica sistematizando los datos teóricos que le ayudan a tener una visión más profunda con respecto al problema. Acto seguido, selecciona los grupos para su proyecto investigativo y lleva a cabo una serie de observaciones en el aula donde tiene en cuenta las relaciones interpersonales e intrapersonales, es decir, los factores internos y externos que predominan en la interacción dentro del salón de clases.

Con miras a indagar y vivenciar la influencia de la vida afectiva en el niño en los procesos de adquisición de la lengua materna, la autora procede a crear un compendio secuencial de talleres afectivos en los que se utiliza la tira cómica de Mafalda puesto que, según ella, muestra inquietudes típicas de una niña sobre el mundo y al mismo tiempo resulta ser un excelente instrumento para desarrollar competencias afectivas y comunicativas. Estos talleres son utilizados como un medio auto-evaluativo, una manera que permite a los aprendices examinar su comportamiento personal y rendimiento académico en las interacciones en el aula. Se fundamenta en la idea que las personas poseen un componente afectivo que influye necesariamente en el desarrollo cognitivo, los humanos son seres sensibles con una personalidad que influye en su diario vivir.

Esta monografía está dirigida hacia el niño como eje fundamental de la educación y sujeto principal en el proceso de aprendizaje. Gracias a la aplicación de los talleres, se evidencia que si existe la posibilidad de incluir el desarrollo de propuestas con un enfoque afectivo de la educación que alcancen una evolución significativa en el fortalecimiento de la competencia comunicativa. El maestro (como guía) y las tiras cómicas (como herramienta) incentivan el empoderamiento de sentimientos positivos e incrementan el éxito académico que fomentan una comunicación libre y espontánea en el proceso de interacción social.

GÓMEZ PÉREZ, María Isabel: *Caracterización y explicación de las estrategias afectivas que utiliza una maestra en el aula de lenguas extranjeras de un colegio público de la ciudad de Cali.* Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 2011.

En esta monografía la autora propone un nuevo concepto de **estrategias afectivas** como un proceso psicolingüístico, motivado por el amor y la reflexión; una constante construcción de la dimensión afectiva en el aula de clase, haciendo énfasis en el análisis y la reflexión del rol docente en la educación media.

María Isabel Gómez hace uso de una metodología de orden inductivo y cualitativo, planteándose responder a la pregunta ¿en qué consisten las estrategias afectivas utilizadas por una maestra de educación media para enseñar inglés como lengua extranjera? Teniendo en cuenta las relaciones dinámicas que se establecen en el contexto escolar, la investigación se llevó a cabo observando la clase de inglés en una institución educativa de la ciudad de Cali, donde la labor de la maestra es clave en la relación recíproca entre afectividad y rendimiento académico.

De esta manera fue posible describir y explicar una práctica afectiva, modelo a seguir en la práctica educativa de nuestro país, que permite transformar el modelo tradicional de enseñanza que se niega a reconocer el componente afectivo en la formación de seres integrales

En el desarrollo de su investigación, la autora evidencia el contraste existente entre las estrategias afectivas propuestas por autores como Oxford y Scarcella (1992), cuyo enfoque está dirigido hacia la identificación de factores externos que afectan la autoestima del estudiante y sus posteriores consecuencias en la interacción social, académica y cultural. Las estrategias afectivas propuestas en esta monografía procuran ir más allá de los aspectos visibles de la clase y su enfoque se dirige al tratamiento de la causa directa de la limitación, como aquel que surge del choque emocional de diversas perspectivas puestas en práctica. Aunque al mismo tiempo, resalta la autora, ambas conceptualizaciones comparten el mismo

fin, el aumento de la autoestima y la motivación para incrementar el rendimiento académico.

En los resultados obtenidos, la aplicación de estrategias afectivas distingue cuatro etapas: la vinculación afectiva a la clase (el saludo); motivación a la participación (uso de la lengua materna); fortalecimiento del vínculo afectivo (cooperación); confirmación del vínculo emocional. Aquí la investigadora ofrece diversos ejemplos de situaciones comunicativas recogidas en el trabajo de campo, que dan cuenta de cómo la trascendencia de las estrategias afectivas, radica en la manera en que la maestra se relaciona con cada una de las personalidades de sus estudiantes, sentando las bases para desarrollar su confianza, receptividad y espontaneidad, a través del fortalecimiento del vínculo afectivo entre maestra y aprendices.

De manera concluyente, la investigadora logró demostrar que las estrategias afectivas son un medio de fortalecimiento de la dimensión emotiva, que permiten potencializar la confianza, el reto, la disciplina y la espontaneidad en el grupo; en otras palabras, contribuyen a la transformación del modelo pedagógico tradicional. Las estrategias afectivas centran la educación en la construcción de la personalidad de los estudiantes y en el desarrollo de valores humanos en la clase.

LOPEZ MUÑOZ, Nelson Andrés: *Desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de idiomas de la escuela secundaria*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 2011.

El planteamiento fundamental de esta monografía se centra en la importancia de la construcción de un ser autónomo en la educación secundaria, con el propósito de enriquecer los mecanismos del aprendiz dentro del proceso de estudio de una lengua extranjera. Para la realización de su investigación, el autor define el concepto de **autonomía**, citando a Erik H. Erikson (1993), como “pararse sobre sus propios pies”; a su vez, se propone revisar el término de conceptos erróneos dados en el campo educativo; entre otros, los asociados a la

independencia y el ‘trabajo’ en solitario. En otras palabras, **autonomía** es la capacidad del estudiante para regular sus propias estrategias de aprendizaje según su personalidad y su experiencia académica.

Nelson López explica los procesos de cooperación, colaboración y negociación, la individualidad del aprendiz y sus capacidades autónomas de aprender, para así presentar un modelo educativo basado en la interacción afectiva, que promueve un ambiente propicio para la construcción del valor de la autonomía en el contexto académico. La observación se lleva a cabo en la clase de inglés del grado octavo de un colegio privado de la ciudad de Cali durante un período de seis meses (una población de 20 estudiantes). El autor hace uso de un par de estrategias sustanciales: aplicación de talleres prácticos y un cronograma de actividades basado en las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983), con el objetivo de crear espacios afectivos que incentiven el desarrollo de la autonomía en la interacción educativa.

Después de la implementación de dichas estrategias de aprendizaje, el autor concluye que la colaboración y la cooperación son componentes fundamentales en una educación afectiva, ya que estos promueven y posibilitan la consolidación del aprendizaje activo en un ser autónomo y disciplinado quien, a través de experiencias personales en la interrelación académica, se logra construir como sujeto aprendiz.

MOLINA IZQUIERDO, Alejandro: *Construcción de valores humanos en estudiantes de un curso de inglés para propósitos específicos nivel III de Artes Visuales y Filosofía desde una perspectiva psicolingüística*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 2004.

Esta monografía se contextualiza dentro del modelo pedagógico **Aprender a aprender**, una investigación referente a la construcción de valores humanos en un curso de inglés (nivel III) para las licenciaturas de Artes Visuales y Filosofía de la Universidad del Valle. Su objetivo principal es recoger y analizar información sobre la importancia del

componente afectivo en la educación y la concordancia que este tiene con el desempeño en el aprendizaje de una lengua extranjera para estudiantes universitarios. Alejandro Molina explica la relación de cuatro aspectos que se complementan entre sí y que juegan un papel sustancial en el proceso de aprendizaje; a saber, la relación entre personalidad, lengua extranjera, afectividad y educación.

Para definir de qué forma estos cuatro factores interactúan en el proceso académico, el autor lleva a cabo una investigación de carácter cualitativa donde observa las relaciones entre los integrantes del grupo (maestro–aprendiz; aprendiz–aprendiz) y la manera como se fomentan los sentimientos básicos en el aula de clase. El primer paso, es realizar una consulta bibliográfica, la cual tiene en cuenta lineamientos teóricos relacionados a la afectividad, la inteligencia, la emoción y el discurso en la educación. Después realiza dos tipos de observaciones: primero, asiste a varias clases de inglés para el programa de Lenguas Modernas en la Escuela de Ciencias del Lenguaje con el propósito de contemplar las metodologías utilizadas; segundo, visita el grupo que será investigado, el curso de inglés con propósitos específicos.

Finalmente, Molina diseña y pone en práctica una secuencia pedagógica compuesta por cinco talleres basados en la tira cómica de Calvin y Hobbes. La razón por la que eligió esas tiras cómicas es que, tal como él lo expresa, ellas cuentan con características necesarias para la construcción de valores humanos en el estudio de una lengua extranjera. Su meta es afianzar los componentes afectivo y académico a través de la autorreflexión sobre aspectos de la personalidad. Calvin funciona como una especie de espejo que posibilita la concientización de las variables “negativas” de un *estudiante típico* (pereza, indisciplina, rebeldía, irresponsabilidad...) y que al mismo tiempo favorece la cimentación de actitudes positivas en el sujeto aprendiz (autonomía, disciplina, confianza...)

Así, esta monografía demuestra la importancia de incentivar actividades que tengan en cuenta la competencia afectiva en el proceso educativo puesto que la consolidación de valores es un factor vital para el aprendizaje de una lengua extranjera. Los ejercicios de

comprensión lectora encaminados hacia la producción de textos académicos (elaboración de resúmenes, síntesis, argumentación y autoanálisis) con base en las tiras cómicas sirven para el autorreconocimiento de valores individuales (“debilidades” y fortalezas) y el fortalecimiento de la competencia discursiva en los aprendices.

Resumiendo estas monografías:

La inclusión de estrategias afectivas y de actividades de comprensión lectora y producción textual en el campo educativo son elementos indispensables que promueven el aprendizaje activo y que incentivan la consolidación de valores –tales como la autonomía, la disciplina y el goce– en el aprendiz. De acuerdo a los resultados presentados en las monografías anteriores, estos aspectos forman parte vital en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Gracias a la aplicación de propuestas pedagógicas, cuyo objetivo es transformar el modelo pedagógico tradicional en una perspectiva psicolingüística de la educación que facilite el fortalecimiento de la dimensión emotiva en el grupo, el aprendiz logra potencializar valores de su personalidad (confianza y perseverancia, por ejemplo) que, consecuentemente, lo llevan a mejorar sus competencias afectiva, cognitiva y discursiva en el ámbito académico.

VII. Marco teórico

Esta monografía se enmarca en los siguientes fundamentos teóricos enfocados en diferentes perspectivas de la educación, cuyo propósito es plantear un modelo de aprendizaje encaminado hacia la construcción del sujeto aprendiz en las prácticas pedagógicas críticas y autorreflexivas:

1. Jean Piaget (1975): psicología constructivista⁹

Jean Piaget, dentro de una perspectiva constructivista, plantea que para entender con mayor profundidad la naturaleza y los comportamientos del ser humano en su etapa adulta es indispensable estudiar y conocer el desarrollo mental del niño y del adolescente; es decir, la representación de los mecanismos mentales del niño determina el funcionamiento mental del adulto.

En la edad madura, las personas son capaces de usar y comprender ciertas estructuras; por ejemplo, aquellas que apelan a la lógica o la razón como las operaciones matemáticas y que, desde luego, un niño pequeño no es capaz de interpretar; por lo tanto, se puede afirmar que dichas estructuras no son innatas en el ser humano sino que se van construyendo en el tiempo.

Este proceso de maduración está dirigido hacia un equilibrio gradual –equilibrio entendido no como un estado de reposo sino como una condición activa del sujeto– donde tanto la inteligencia como la afectividad juegan un papel importante en el desarrollo mental del ser humano. Piaget dividió este proceso de *equilibración* progresiva en cuatro etapas:

El período sensorio-motriz: el recién nacido y el lactante.

Los objetos que rodean al niño solo existen siempre y cuando se encuentren dentro de su campo sensorial (mayormente visual); es decir, algo o alguien existe mientras que el niño pueda verlo, de lo contrario éste desaparece mágicamente. El autor considera este período como una etapa “pre-verbal,” la inteligencia que se tiene antes de adquirir el lenguaje propiamente dicho, la cual se equilibra progresivamente desde los reflejos instintivos hasta la inteligencia sensorio-motriz. En este período también se desarrollan los primeros reflejos afectivos: emociones elementales; tales como la tristeza y la felicidad; los primeros miedos y sentimientos de éxito y de fracaso.

9. Piaget, J. (1975): *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor, S.A. 4ª Edición. Colombia.

La primera infancia de los dos a los siete años.

A partir de los dos años aparece el lenguaje en el niño, lo que trae ciertas consecuencias intrínsecas: (1) la posibilidad de interacción social, es decir, emerge la capacidad de correspondencia con los adultos y también con otros niños aunque se hace de forma rudimentaria (el niño aún es incapaz de entender el discurso de los otros puesto que está circunscrito a su propio punto de vista –pensamiento egocéntrico–); también se manifiestan los soliloquios y el juego simbólico –creación de representaciones mentales de situaciones vivenciales–; (2) aparición del pensamiento verbal, las acciones se convierten en palabras y el niño expresa experiencias pasadas y anticipa eventos futuros, pregunta constantemente el porqué de lo que le rodea con el fin de entender la causa y razón de las acciones externas y posee un comportamiento infantil que dota de intención y conciencia a ciertos elementos inanimados; (3) desarrollo de la inteligencia intuitiva (pre-lógica o práctica), la cual se caracteriza por ser irreversible y por la falta de fundamentos en lo que se expresa.

En el campo afectivo se identifican tres comportamientos importantes: (1) intereses, necesidad hacia una acción o un objeto que funciona como incentivo; (2) sentimientos interindividuales, juego de simpatías y antipatías relacionado con la satisfacción que las personas puedan brindar a los intereses anteriores; (3) valores morales, relacionados con el respeto a las reglas propuestas por los adultos.

La infancia de los siete a los doce años.

En este período se percibe una transformación considerable en cuanto a las relaciones sociales del niño. El pensamiento egocéntrico se convierte en una experiencia extrínseca; por lo tanto, las estructuras del lenguaje utilizadas en el período anterior se transforman y el niño aprende a distinguir su punto de vista del de los demás. En el proceso de interacción social es capaz de centrarse en aspectos esencialmente individuales y de cooperar en equipo de forma eficaz. En el juego colectivo surgen las reglas de una manera más delimitada en donde la dicotomía perder–ganar cobra un valor importante. Además de esto,

aparecen nuevas formas de explicación del universo, una asimilación más equilibrada de la realidad fundada en la propia razón –pensamiento racional–. Es así como el niño logra interpretar debidamente las propiedades generales de la materia (masa, peso y volumen) y alcanza un entendimiento de las operaciones lógicas –fase posterior a la intuición–, logrando de esta forma disociar las acciones siguiendo leyes comunes de composición (agrupación de conjuntos), reversibilidad (inversión), oposición (operaciones invertidas) y asociación (flexibilidad).

En la segunda infancia se llevan a cabo transformaciones afectivas muy importantes; por un lado, está el florecimiento del respeto mutuo entre los individuos, se empiezan a crear valoraciones de los otros y, por otro lado, se establece una organización de valores morales gracias a la experiencia colectiva, tales como la honestidad, la camaradería, la igualdad y la justicia en el proceso de interacción social; finalmente, se desarrollan los primeros vestigios de la voluntad, carácter más autónomo (más equilibrado) del ser humano.

La adolescencia.¹⁰

Piaget considera a la etapa de la adolescencia como el último período de la evolución psíquica del individuo, la cual presenta ciertos desequilibrios transitorios debido a la maduración sexual que aquí se experimenta. Sin embargo, el equilibrio alcanzado en la inteligencia y la afectividad en el adolescente superan ampliamente al experimentado en la segunda infancia.

En cuanto a la inteligencia, el pensamiento pasa de lo “concreto” a lo “formal”; o sea, el sujeto adquiere una capacidad íntegramente nueva que le permite desligarse de la realidad o mundo tangible para reflexionar libre y espontáneamente sobre un universo abstracto. Naturalmente, el adolescente comienza a usar este poder de forma incondicional creando teorías generales o “sistemas” fundamentadas en la generalización de problemas, las cuales

10. Para efectos de esta monografía, se hace énfasis en el último estadio planteado por Piaget, **el adolescente**, puesto que nuestro grupo de investigación está compuesto por estudiantes universitarios mayores de 16 años.

pretenden brindar diferentes soluciones o incluso la transformación metafísica del mundo mismo.

La afectividad en esta etapa resulta ser el último paso hacia la conquista en la construcción de la personalidad. Los desequilibrios propios de esta etapa (a causa de la maduración del instinto sexual) se logran superar para, así, llegar a construir relaciones simétricas con los adultos; esto conlleva en sí la inclinación del joven a satisfacer al adulto. Después de los doce años, se genera en el joven sentimientos filantrópicos y desinteresados hacia la humanidad que tienen como intención transformar el mundo en algo mejor y así ganar la admiración de los demás. Este es una especie de sentimiento megalómano que se desarrolla inherentemente en la imaginación (mayormente de forma hipotética).

Se puede concluir que estos dos tipos de comportamiento “afectivo e intelectual” tienden a ser egocéntricos, pero se van equilibrando de la misma forma como en los estadios anteriores, el joven entra a la edad adulta una vez que logra construir su conciencia del “yo” en las relaciones intelectuales, afectivas y sociales.

2. Luis Carlos Restrepo (1996): pedagogía de la ternura¹¹

En el marco de una perspectiva psicoanalítica, Luis Carlos Restrepo propone una pedagogía de la ternura cuyo objetivo es resaltar la importancia de la afectividad en las relaciones interhumanas, en la escuela y en la sociedad; se busca acabar con los ciclos de violencia “sin sangre” y el “analfabetismo afectivo” que desligan la dimensión emotiva de la persona en dichos contextos. El autor apunta que para lograr el fortalecimiento de la vida afectiva es necesario reconocer y fomentar la singularidad humana. En esta pedagogía de la ternura sobresalen los siguientes conceptos:

La razón y la emoción.

La afectividad es un componente esencial en el aula de clase ya que la formación académica no constituye solamente un conjunto de conocimientos sino también de hábitos y conductas las cuales determinarán las decisiones que se tomen en la vida; emoción y razón son, entonces, dos factores que se complementan entre sí en los procesos educativos

Sensibilidad y singularidad.

Para poder desarrollar la singularidad en el proceso educativo debemos permitirnos ser personas sensibles, ya que a través de nuestros sentimientos entendemos la naturaleza humana la cual es diferente de acuerdo a determinadas situaciones. Desarrollar nuestra sensibilidad nos convierte en sujetos que entienden las necesidades propias y de quienes nos rodean.

Eficientismo escolar.

El fracaso en la educación es, en la mayoría de los casos, el resultado de la actitud del maestro o sistema institucional, quienes de diversas formas exponen al niño a modelos

11. Restrepo, L. C. (1994): “Afectividad y Educación” En: *Revista Educación Integral*. Bogotá: Editorial Voluntad S. A.

productivos, normas y rutinas de trabajo, mecanismos de selección y control e incluso con gestos y expresiones que estigmatizan y disminuyen la autoestima del niño, la cual tiene como consecuencia el bloqueo mental y el bajo rendimiento.

La escuela agarra o acaricia.

La escuela debe reconocer la necesidad fundamental del niño de fortalecer sus redes afectivas y expresar su singularidad, es así cómo podemos entender que la caricia es la clave de esta dimensión de la vida. Pero este llamado a una pedagogía de la ternura es al maestro, ya que es él quien con su autoridad y disposición afectiva crea un clima positivo que deja recuerdos e incentiva la toma de decisiones en el niño.

En resumen, una pedagogía de la ternura es un modelo educativo que intenta avanzar hacia los climas afectivos donde no haya cabida a la coacción emocional, donde no se renuncie a la singularidad y, por el contrario, se busque crear sujetos sensibles, donde la ternura sea un modelo fundamental del pedagogo quien debe cultivar sensibilidades con tacto, esmero y delicadeza para que de esta manera se construyan lazos de apoyo y solidaridad en una educación afectiva.

3. Jerome Bruner (1997): pedagogía psicocultural¹²

Uno de los interrogantes a los que se debe enfrentar constantemente el maestro en su labor pedagógica es el siguiente: ¿de qué forma el aprendiz puede apropiarse de conocimientos teóricos para su uso eficiente en situaciones prácticas? Dentro de la perspectiva psicocultural, Jerome Bruner explica que la “educación existe en la cultura humana,” esto es, docente y aprendiz son capaces de elaborar y transformar significados dentro de una comunidad cultural.

En las prácticas educativas existen ciertas concepciones preestablecidas que tiene el maestro referente a la naturaleza mental de los aprendices (filosóficamente descrito como el dilema de las “otras mentes”), un fenómeno que sucede tanto en el hogar como en la escuela. Los sujetos forman creencias sobre las demás personas incluso antes de conocerlas y, de acuerdo a estas creencias consideradas ordinarias (“psicología popular”), cada quien adopta un modo de actuar en una situación determinada.

De aquí se desprenden convencimientos culturales que ineludiblemente afectan los procesos educativos. Por una parte, lo que culturalmente se espera que el niño sepa y aprenda en la escuela; por ejemplo, la creencia popular de que el niño es una vasija vacía, un ser inocente y vulnerable que necesita ser corregido y que espera transmisión de conocimientos para llenar su cerebro de información. Por otra parte, el rol que la sociedad le ha asignado al maestro; por ejemplo, él es la autoridad en el salón de clases y se piensa que los alumnos deben hacer lo que él diga. Esto implica una serie de metodologías llevadas a cabo en el aula apoyadas en meras suposiciones (“pedagogía popular”) que el docente tiene sobre la mente del aprendiz.

Si la enseñanza se basa en la hipótesis de cómo funciona la mente del niño, es por lo tanto indispensable que el docente se nutra lo mejor posible de todas las teorías sobre su mente. La pedagogía popular –a pesar de su poca fundamentación teórica– forma parte esencial e

12. Bruner J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España. Visor Fotocomposición, S. A. 3a edición.

inevitable en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que en los procedimientos de modificación y mejora en la práctica educativa.

Con el objetivo de comprender las concepciones existentes sobre la relación entre educación y cultura, Bruner propone dos dimensiones en una pedagogía popular, resumidas a continuación:

- a. La **dimensión internalista–externalista** centrada en el *conocimiento procedimental* (saber cómo) se refiere al aprendizaje práctico a través de la imitación. El adulto modela una acción con el propósito de que el niño aprenda a realizar el procedimiento de dicha acción. Este tipo de enseñanza se desarrolla bajo ciertas suposiciones: (1) el niño ignora el procedimiento para realizar la acción; (2) el niño tiene no solo la comprensión para entender el modelado sino también la capacidad de realizarlo; (3) el niño está interesado en realizar dicha acción. Esta pedagogía de la imitación sirve como una manera de transmitir ‘saberes’ culturales de generación en generación.

En este sentido, el *conocimiento proposicional* (saber qué) es el aprendizaje didáctico a través de la exposición. La información se localiza en la mente de los maestros o en los materiales de autoridad, como las enciclopedias y los diccionarios; es mediante la indagación o exposición que se logra desarrollar el conocimiento. En este tipo de pedagogía popular, se concibe la mente del niño como una tinaja completamente vacía; por consiguiente, debe ser ocupada con conocimientos. El niño adopta, pues, un papel pasivo en este proceso unidireccional de aprendizaje.

- b. La **dimensión intersubjetivo–objetivista** centrada en el *conocimiento intersubjetivo* se refiere al aprendizaje significativo a través de la interacción social. En este modelo, se promueve la interrelación entre sujetos ya que por medio de la discusión y la colaboración se puede llegar a un entendimiento mutuo de teorías mentales; es decir, un “encuentro de mentes.” El niño, al tener la posibilidad de compartir opiniones, llega a

diferentes conclusiones con relación a los diferentes conceptos previos; de esta forma, se comprende que, aunque existan diferentes puntos de vista, no significa obligatoriamente que uno de los dos deba estar equivocado; en muchos de los casos la confluencia de opiniones distintas tiende a convertir los ‘saberes’ ya establecidos en un marco referencial mucho más avanzado.

Centrada en el *conocimiento objetivo*, alude el aprendizaje genérico a través de evidencias. Según este modelo, la enseñanza ayuda al niño a (1) separar su conocimiento personal sobre el mundo de los conocimientos ya instaurados en una cultura; (2) reconocer y diferenciar su saber del de los demás, evaluarlo y/o comprobarlo usando evidencias que le brinden razones para modificarlo en caso de que este entendimiento se relacione con un entendimiento más global; (3) investigar las bases del conocimiento cultural. Se entiende que el conocimiento no es invariable; por el contrario, este suele ser flexible y refutable, lo que significa que está en una transformación constante.

En resumen, Bruner plantea una pedagogía cultural explicando que las prácticas educativas están culturalmente condicionadas por *creencias populares* del maestro sobre el estado mental del niño y su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, la educación es una experiencia dialéctica en la que sobresalen la cooperación y colaboración entre los protagonistas [docente y aprendices]; un ambiente que permite la construcción de la intersubjetividad, la habilidad humana para conocer la mente de los ‘otros’ en la discusión académica.

4. Tina Villarreal (2000 y 2013): perspectiva psicolingüística¹³

Dentro del marco de una psicolingüística afectiva de la educación, la maestra Tina Villarreal plantea un nuevo modelo pedagógico, autorreflexivo y autoinvestigativo en la interacción académica: **El arte de aprender**. Éste es un enfoque que busca transformar el paradigma tradicional [profesor *–enseña–* estudiante] en el esquema bilateral

...[maestro $\longleftrightarrow$ aprendicesⁿ = síntesis]...

es decir, la transformación de la ‘transmisión de conocimientos’ en un enfoque afectivo y emotivo, el autorreconocimiento del ‘yo’ y del ‘otro’ como seres singulares en el proceso de **Aprender a aprender**.

El arte de aprender es el espacio amoroso que permite la formación integral del aprendiz por medio de la interacción entre las experiencias personales y las relaciones sociales en la familia y en la escuela. Este marco teórico explica, por lo tanto, tres conceptos básicos presentados en el siguiente orden: *Autoinvestigación pedagógica*, una confrontación afectiva–discursiva, el autorreconocimiento de la historia afectiva y del sistema educativo tradicional; *goce pedagógico*, el firme deseo de aprender, vivencia (aprender a ser) y proyección (aprender a hacer) en las relaciones pedagógicas; y una *competencia afectiva*¹⁴, el crecimiento del sistema de valores humanos como componente primordial de las prácticas educativas.

A continuación se explica la construcción de la competencia afectiva en tres procesos que están íntimamente relacionados:

13. Para explicar el marco conceptual de una perspectiva psicolingüística de la educación, se tienen en cuenta dos libros de la maestra Tina Villarreal:

_ *El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa*. Asociación Colombiana de Lingüistas – ASOLINGUA. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle. 2000;
_ *El arte de aprender o Una pedagogía del amor*. Asociación Colombiana de Lingüistas – ASOLINGUA. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle. 2013.

14. La noción de *Competencia afectiva* es el tercer concepto fundamental del modelo pedagógico **El arte de aprender**. Esta monografía se centra principalmente en los dos primeros procesos afectivos (subcategorías de la competencia afectiva) aquí descritos, orientados hacia la consolidación del sujeto aprendiz.

Concientización de variables afectivas “negativas.”

Es necesario tomar conciencia de la historia de vida, de actitudes y de valores que determinan el desarrollo de las interrelaciones académicas en el aula. Este es el primer paso que debe tomar el aprendiz, una oportunidad de autorreflexión e identificación de las “debilidades” que hacen parte de su personalidad. En este sentido, se identifican los siguientes sentimientos “negativos” en la evolución del discurso pedagógico:

Agresividad: Rechazo a la propia historia de vida, afectiva y académica –rechazo a los compañeros, al docente y a la clase en general.

Ausentismo: El aprendiz se priva de participar activamente en la discusión académica, se mantiene al margen en los procesos educativos e investigativos en el aula.

Conformismo: Pasividad en el desarrollo del discurso pedagógico; por ejemplo, no hay cooperación ni confrontación discursiva en la clase; es decir, no hay una postura autónoma e investigativa en el devenir académico.

Dependencia: Falta de confianza en las capacidades propias en el contexto educativo; se apega al texto académico o al compañero en la discusión.

Evasión: Sustracción de las actividades académicas e investigativas, el estudiante se margina de la interacción pedagógica.

Inhibición: Fragilidad en la interacción educativa; entre otras, temor al error y a la evaluación por parte de compañeros y del docente.

Justificación: Falta de conciencia de las responsabilidades en el proceso de educación, presenta excusas para ocultar sus “debilidades” en el aula.

Silencio: Distanciamiento afectivo y emocional en la sesión académica.

Tensión: No hay una unión entre sentimientos y razón en la interacción académica; generalmente hay preocupación por la nota.

Es así que el rol del maestro está centrado en incentivar la toma de conciencia de estas “debilidades” en la confrontación afectiva en el proceso educativo y en los proyectos de

investigación/acción en el aula; de esta manera, dichas “debilidades” se transforman en sentimientos positivos gracias a la confrontación afectiva con el otro en el diario convivir en la vida académica.

Elaboración de valores básicos.

La construcción del sujeto aprendiz significa el fortalecimiento de los valores básicos en el proceso de aprendizaje:

Confianza: Reconocimiento de competencias personales, la fé en sí mismo y en los demás; la confianza es el primer valor básico y base fundamental del éxito académico.

Reto: Confrontación y toma de conciencia de las variables afectivas “negativas” del modelo tradicional y de las dificultades en los procesos de lectura y escritura.

Receptividad: El respeto y aceptación del “otro” y la integración crítica de nuevos conocimientos en el proceso de **Aprender a aprender**.

Disciplina: Esfuerzo constante con el ánimo de alcanzar las metas propuestas; hay amor, seriedad y orden en los proyectos investigativos.

Espontaneidad: Naturalidad en las interacciones pedagógicas; o sea, la orquestación circular de los diferentes pasos encaminados hacia la definición del sujeto aprendiz.

Definición de sentimientos superiores.

La definición de sentimientos superiores alude a la vivencia activa y participativa del aprendiz en las relaciones intrapersonales (experiencias afectivas y emocionales), interpersonales (cooperación e interrelación social) y prospectivas (proyecto de vida) en el proceder académico; por ejemplo, el reconocimiento y aceptación de la historia afectiva en el proceso pedagógico.

Paciencia: Vivir cada momento del proceso de **Aprender a aprender** con el corazón; en otras palabras, la paciencia significa asumir de forma consciente la historia afectiva y aprender de las confrontaciones con el “otro.”

Tolerancia: Aceptación y respeto por la historia de vida. Es una relación recíproca entre los participantes; si me tolero a mí mismo puedo tolerar a los demás.

Autonomía: Determinación en el proceso educativo, la firme decisión de asumir una posición crítica frente al fortalecimiento del sistema de valores y de fijar metas en una educación cooperativa.

Integridad: Unión entre las armonías interna –el autorreconocimiento y la aceptación de la historia de vida– y externa –la valoración de interacción social; en otras palabras, paz y alegría en el proceso de educación–.

Humildad: Un acto educativo regido por el respeto, la simplicidad, la solidaridad, la alegría y la creatividad.

Identidad: Es el valor más profundo del sistema de valores superiores, la expresión de la subjetividad y singularidad del sujeto –de la diferencia en los procesos educativos–.

En conclusión, **Una pedagogía del amor** representa el proceso vivencial del aprendiz, una evolución afectiva que parte de la concientización del sistema de experiencias (la historia personal) dirigida hacia la construcción de valores humanos (sentimientos básicos y superiores) gracias a los diferentes tipos de interacción que suceden dentro del aula. En otros términos, *pedagogía* es identificación de “debilidades” y fortalecimiento de valores a través de la confrontación afectiva con uno mismo y con los demás en los procesos educativos, la conjunción de variables afectivas “negativas” y positivas en la auto-investigación pedagógica. *Pedagogía* es, entonces, confrontación –entre esquemas educativos tradicionales y el modelo experiencial de **Aprender a aprender**–, introspección –una revisión personal y analítica del ‘yo’– e interacción –reciprocidad y cooperación entre los integrantes del aula–, encaminada hacia la construcción afectiva del sujeto aprendiz y la consolidación de la síntesis académica en el estudio de una lengua extranjera.

5. Jack Richards (2006): enfoque comunicativo¹⁵

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Communicative Language Teaching en inglés, cuyas siglas son CLT) es una de las perspectivas pedagógicas más modernas en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Debido a sus propuestas innovadoras, muchos maestros se consideran a sí mismos practicantes de este enfoque; sin embargo, es difícil concretar su significado puesto que se ejecuta una gran variedad de actividades denominadas “comunicativas” con diferencias considerables en cuanto a las metodologías utilizadas y a los propósitos implícitamente establecidos. Jack Richards, por lo tanto, explica CLT como una perspectiva cuyo objetivo principal es ‘enseñar’ y fortalecer la competencia comunicativa del aprendiz en una lengua. Expresado de otra manera, el enfoque comunicativo propone que el aprendizaje de una lengua extranjera es más ventajoso cuando se enfatiza en el mejoramiento del aspecto funcional y no en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua.

En este sentido, tanto profesores como aprendices precisan ser concientizados sobre las implicaciones que tiene la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. A continuación se esclarece las finalidades de dicho enfoque a través de observaciones procedimentales:

Rol de los protagonistas en el aula de clase.

La llegada de una nueva perspectiva de aprendizaje necesariamente requiere un cambio en los paradigmas tradicionales con relación a los roles de los aprendices y maestros en la clase de lenguas. Por un lado, al ser una metodología interactiva, los estudiantes deben desarrollar sus competencias cooperativas –el aprendizaje se construye en colaboración con los compañeros y no de forma individual; esta interacción también trae consigo otro tipo de competencias: creación y acuerdo de significados y corrección mutua en ejercicios comunicativos. Es necesario, entonces, que los estudiantes estén dispuestos a aprender de sus errores, a experimentar nuevas formas de comunicación y a ser responsables de su

15. Richards, J. (2006): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. New York, USA.

propio aprendizaje. Por otro lado, el papel del maestro pasa a ser el de facilitador de recursos didácticos que motiven el aprendizaje y de monitor en los procesos educativos.

Propuestas de diseño en un plan de estudios comunicativo.

Un plan de estudios fundamentado en el enfoque comunicativo necesita identificar los componentes relevantes de una lengua; por ejemplo, el propósito con que se quiere aprender una lengua extranjera y el contexto en que se va a utilizar. En este sentido, se plantean los tres principios siguientes:

- a. *principio de la comunicación* (las actividades que requieren de la comunicación fomentan el aprendizaje);
- b. *principio de la tarea* (hay que desarrollar tareas significativas que promueven el aprendizaje);
- c. *principio del significado* (la lengua que es significativa para el alumno motiva un proceso de aprendizaje activo).

Metodología y actividades comunicativas.

La competencia comunicativa hace referencia al conocimiento o la capacidad que tiene una persona para maniobrar estilos de habla y comportamientos de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad; o sea, la capacidad que tiene cada hablante de comunicarse apropiadamente en un idioma de acuerdo a la situación experimentada. La metodología y actividades enmarcadas en este enfoque requieren incluir aspectos que estimulen la apropiación de esta competencia en la interacción académica. Por consiguiente, se debe tener en cuenta que un aprendiz competente es capaz de utilizar diferentes estrategias comunicativas, a pesar de las limitaciones lingüísticas, que le permitan: (a) usar la lengua de

forma apropiada para diferentes propósitos; (b) oscilar entre el uso formal e informal del lenguaje según el contexto en que se encuentra; (c) producir y entender diferentes tipos de textos, sean orales o escritos; (d) mantener una conversación fluida con otros hablantes.

Resumiendo, Jack Richards plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera se logra de forma más efectiva y fructífera cuando se sigue el método comunicativo de enseñanza; es decir, cuando se enfatiza el desarrollo de la “competencia comunicativa,” mientras que la adquisición de estructuras gramaticales pasa a un segundo plano.

Sintetizando:

Estas referencias teóricas se basan en los siguientes postulados fundamentales sobre la relación entre la afectividad y el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el estudio de una lengua extranjera:

Jean Piaget: Una perspectiva constructivista se basa en la relación complementaria que existe entre inteligencia y afectividad en toda conducta humana.

Luis Carlos Restrepo: Una pedagogía de la ternura explica la relación afectividad y educación en el aula; la misión del maestro es ser un “escultor de sensibilidades”.

Jerome Bruner: Una pedagogía psicocultural ilustra las vivencias desde el punto de vista del docente y del aprendiz sobre las interacciones en el salón de clase. La clase es un “encuentro de mentes” en un contexto cultural.

Tina Villarreal: Una pedagogía del amor se centra en la construcción del sujeto afectivo a través de la toma de conciencia de “debilidades” y la consolidación del sistema de valores (sentimientos básicos y superiores) en el escenario académico.

Jack Richards: El desarrollo de una competencia comunicativa está ligado a la interacción social; la lengua es en esencia un sistema que sirve para la comunicación entre sujetos sociales.

VIII. Marco contextual

Para comprender el sentido de este trabajo de grado es necesario detallar el entorno en que se desarrolla esta intervención. Por eso, precisamos a continuación tres aspectos primarios relacionados con la formación de inglés en la Universidad Santiago de Cali (USC), los cuales surgen como resultado de la revisión documental, las observaciones de clase y la recolección de datos.

Lineamientos curriculares del curso de inglés.

El Instituto de Idiomas es el ente encargado de establecer, organizar y brindar los cursos de inglés en la USC. Estos cursos (llamados “Electivas de Lengua Extranjera”) son asignaturas complementarias que se ofertan semestralmente a todos los estudiantes que requieren obtener nivel B1, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (CEFRL, siglas en inglés), a lo largo de su carrera como requisito de grado –a saber, los estudiantes de las diferentes carreras de la USC, exceptuando algunas licenciaturas (como la de lenguas extranjeras) y el programa de negocios internacionales–. Las asignaturas de inglés están estructuradas con base en la segmentación por volúmenes de los libros de texto, *Interchange* diseñados por el Dr. Jack Richards. Cada volumen corresponde a un curso de inglés ofrecido por el instituto, tomando en cuenta el CEFRL de acuerdo a los niveles planteados. La división es de la siguiente forma:

- a. *Nivel Intro*, intensidad horaria: 6 horas semanales – objetivo final: nivel A1
- b. *Nivel Uno*, intensidad horaria: 4 horas semanales – objetivo final: nivel A1
- c. *Nivel Dos*, intensidad horaria: 4 horas semanales – objetivo final: nivel A2
- d. *Nivel Tres*, intensidad horaria: 4 horas semanales – objetivo final: nivel B1

Aunque los niveles se mantienen hasta la fecha, el Instituto de Idiomas ha hecho ciertas modificaciones en su malla curricular. Anteriormente, los libros *Interchange* ofrecían la

guía temática de los cursos; pero en el 2016, se crea el plan de estudios institucional –con un enfoque comunicativo– que propone un nuevo diseño para la ‘enseñanza’ del inglés en el nivel intro. Es de tipo *habilidades integradas*¹⁶ ya que tiene un énfasis en la práctica de las competencias de producción y comprensión oral y escrita, donde se le da a cada cual una importancia equivalente; en otras palabras, tanto la lectura y la escritura tienen un papel notable como el habla y la escucha en el aprendizaje de la lengua extranjera. La razón de ser de este diseño es el hecho que “en la vida real se pone en práctica las cuatro habilidades al mismo tiempo y, por lo tanto, ellas deben de estar unidas al momento de la enseñanza”.¹⁷

Caracterización socio-afectiva del curso y de los aprendices.

Teniendo en cuenta el plan de estudios del instituto, un alumno que cumpla satisfactoriamente la meta del curso debe ser capaz de comunicarse en un contexto familiar, de acuerdo al contenido del curso (presentación personal, saludos y despedidas, gustos y disgustos, etc.), de forma básica pero efectiva utilizando diferentes elementos de la lengua, tanto en textos escritos como orales, que le permiten expresar y comprender diferentes ideas de forma adecuada.

El grupo en el que se lleva a cabo la presente investigación está conformado por veinte aprendices en total, doce mujeres y ocho hombres, quienes en promedio tienen diecinueve años (exceptuando uno, quien es mayor de treinta). El curso está compuesto por participantes de diferentes áreas del conocimiento, un grupo bastante heterogéneo, vienen de las facultades de Ingenierías, Salud, Ciencias Económicas, Ciencias Básicas y Derecho.

Es posible evidenciar que el ambiente dentro del salón fomenta, sin duda, respeto en el proceso social, relaciones entre maestra←→aprendices y aprendices←→aprendices. Los protagonistas demuestran un espíritu de camaradería en el desarrollo de la clase, participan activamente en las actividades pedagógicas, hacen comentarios jocosos de forma

17. Véase Richards, J. & Rodgers, T. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. U.S.A. Cambridge University Press.

espontánea, entre otros. Desde luego, estos son aspectos no generalizables debido al aislamiento que algunos estudiantes presentan en ocasiones determinadas.

Rol de la maestra.

La maestra de este curso es licenciada en Lenguas Extranjeras con más de cuatro años de experiencia en la docencia del inglés. Su rol en el grupo es preparar a través de un enfoque comunicativo actividades interactivas y significativas que incentiven el uso del inglés en el salón de clases. Ella comparte una metodología didáctica e inclusiva que (advertida o inadvertidamente) refleja un papel como eje afectivo; esto es, la maestra demuestra una actitud positiva en la interacción educativa puesto que, de forma habitual, hace preguntas y propone conversaciones que estimulan la creatividad en el desarrollo del discurso pedagógico. Al mismo tiempo, pero discretamente, asume una actitud positiva que facilita autoridad, respeto y orden en el grupo.

IX. Diseño e implementación de talleres de confrontación

Conforme a los planteamientos de Villarreal (2013) sobre la *Pedagogía afectiva*, un taller de confrontación es un proceso pedagógico que apunta hacia la “definición del sujeto” como eje fundamental en el proceso educativo. Estos talleres son registros de auto-investigación en el aula que se centran en la exploración de experiencias afectivas, la generación de valores básicos y superiores dentro de una educación cooperativa y transformativa, en los cuales predomina una relación estrecha entre las competencias afectiva y comunicativa.

En la película documental “La educación prohibida” (2012) se expresa que cuando clasificamos el desempeño de los aprendices a través de números o letras se crea un ambiente de competencia; este método de ‘enseñanza’ no puede considerarse una educación para la paz¹⁸. Contrario al modelo planteado por el sistema tradicional de la educación, nuestros talleres se centran en el aprender “natural” y el goce académico; pretenden crear, así, un espacio lúdico y experiencial que permita la concientización de los rasgos de la personalidad (“debilidades” y fortalezas) y la aceptación del “otro” (exaltación de la diferencia y la singularidad) en el discurso pedagógico.

Los talleres de confrontación diseñados para nuestro proyecto investigativo incentivan el uso del inglés en relación a situaciones reales y significativas; cada taller es una indagación vivencial que permite el uso de la lengua extranjera para reflexionar sobre temas cotidianos de forma crítica y autorreflexiva a través de las relaciones intrasubjetivas e intersubjetivas en el contexto educativo. La estructuración de los talleres cuenta, entonces, con cuatro componentes primordiales que se complementan entre sí, a saber:

- **saludo**, preguntas sobre la vida cotidiana;
- **discurso humorístico**, lectura y análisis de la tira cómica;
- **vínculo afectivo**, autorreconocimiento como seres de sentimientos y emociones;

17. Gómez, D., Campos, E. A., Blanc, F., Moreno, F. (productores) y Doin, G. (director): *La educación prohibida*. Argentina, EULAM Producciones. 2012.

Refiérase a: educacionprohibida.com

- **actividad comunicativa**, participación grupal.

Estos cuatro componentes se interrelacionan a lo largo del diseño de los talleres, tal como aquí se representa:

[Saludo $\longleftrightarrow$ Discurso humorístico $\longleftrightarrow$ Vínculo afectivo $\longleftrightarrow$ Actividad comunicativa]

A continuación, presentamos cinco de los ocho talleres que fueron diseñados e implementados en nuestro proyecto investigativo:

- a. Taller 1: Confidence and self-confidence
- b. Taller 2: Cultural Myths
- c. Taller 3: Attitude
- d. Taller 4: Virtues and Personality
- e. Taller 5: Autoevaluación

Taller 1: Self-confidence

La familia y los amigos son temas íntimamente relacionados con la vida del aprendiz. El planteamiento de preguntas y el análisis de la tira cómica incentivan la construcción de los valores de confianza (fé en sí mismo y en los demás) y de receptividad (respeto y aceptación de la historia afectiva) en la interacción pedagógica. Al reflexionar sobre nuestra vida dentro de una comunidad es posible reconocer al “otro” como un ser singular, diferente, en la convivencia.

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

INSTITUTO DE IDIOMAS

NIVEL INTRO

Workshop: Self-confidence

Name: _____

Date: _____

Read the following comic strip.



(c) Sarah Andersen

1. Hello! How are you?

2. Do you like to spend time with your family? Who do you spend more time with?

3. What's family for you? Do you think friends are family too?

4. What insecurities does Sarah have? Is she confident?

5. Do you have any trouble to make friends? Why do you think that is so?

NEW VOCABULARY

6. Get familiar with the following vocabulary.

Family members	Adjectives		
Mother (mom) - Grandmother (grandma)	Kind	Smart	Funny
Father (dad) - Grandfather (grandpa)	Nice	Lucky	Small
Siblings (brothers and sisters)	Healthy	Adorable	Big
Uncle and Aunt	Beautiful	Clean	Elegant
Cousins			

PAIR WORK

7. Describe your family physically and emotionally. Talk about their achievements and tell why you are proud of them. Make follow-up questions to know more about your partner's family.

8. Talk about your best friend or friends. Why do you like to be with him/her/them?

9. Describe your own personality.

Análisis

El tema de esta sesión es acerca de los miembros de la familia. Iniciamos la clase indagando sobre distintos significados en relación a la familia. La mayoría participa activamente. Por supuesto, en ciertos momentos todos hablan en español; sin embargo, tratamos de incentivar el uso del inglés restando importancia a los errores gramaticales y motivándolos a apreciar el reto académico (“challenge”) en el proceso de aprendizaje. Todos hicieron un mayor esfuerzo en comunicar sus ideas en inglés.

Podemos notar que hablar acerca de la familia es algo que los hace sentir bien, posiblemente debido a que es un tema que conocen y que desean exteriorizar aquello que sienten por su familia. Esto conlleva a producciones orales más elaboradas. Aprendimos que, para generar este tipo de actitudes en los aprendices, es necesario brindarles un contexto familiar que les permita expresar aquello que conocen bien y por lo que sienten cierto grado de afecto.

George Kelly (1969: 122) sugiere que “el ser humano conoce mejor aquello que experimenta a fondo que aquello que solamente se ve obligado a aceptar”. Por esta razón, nos parece más adecuado que los aprendices construyan su propio conocimiento a través de actividades experienciales, en lugar de obligarlos a memorizar formas gramaticales ya establecidas.

Al finalizar la sesión nos sentimos contentos con el resultado de la actividad propuesta. Logramos dar un paso hacia uno de nuestros objetivos: crear un entorno ameno que estimule la confianza y la participación entre los integrantes del curso (maestros y aprendices) en la interacción educativa.

Taller 2: Cultural Myths

Reflexionar sobre los modos de vestir nos permite recrear un ambiente crítico sobre varias cuestiones de la personalidad y la vida diaria. Este taller invita a los aprendices a compartir sus gustos sobre vestuario y experiencias generales sobre problemas cotidianos. En este sentido, se busca transformar los paradigmas del esquema educativo tradicional (las creencias implantadas que ven al aprendiz como una “vasija vacía”) en una experiencia analítica y creativa que posibilite el fortalecimiento de las competencias cultural, cognitiva y comunicativa de los aprendices.

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

INSTITUTO DE IDIOMAS

NIVEL INTRO

Workshop: Cultural Myths

Name: _____

Date: _____

Read the following comic strip.



© Karrie Fransman 2008

1. Hello guys! How are you today? Did you have a great weekend?

2. Have you seen the news recently? What do you think about the situation in Syria?

3. Write a summary of the comic strip. Start like this: "The comic strip is about..."

4. What is your opinion about the comic strip?

5. Do you like to follow any fashion trend? Develop your answer.

6. What are you wearing today?

7. Do you think the clothes you wear define your personality? Why?

WRITING

8. Write a short description of your clothing style: what do you look like? What colors do you like to wear? What types of clothes do you usually wear? Do you like your style? How does it show your personality? Follow the example.

<< I love looking smart, but casual. I like to dress according to my mood. In the winter months, I mostly wear darker clothes, but in the summer, I like clothes that are a bit brighter. I never really wear skirts, I prefer trousers but I love dresses! I never wear heels as I can't walk in them. I love my flats, boots and trainers!

I wear a bit of makeup most days. It only takes me a minute to achieve my makeup look! I mostly wear my hair down, as I look horrible with my hair up! I am very different in terms of clothing to the rest of my friends, but that is what makes me individual. I love searching for vintage items, one-of-a-kind pieces. I am a sucker for a bargain, I love the Christmas sales! I don't wear much jewelry, never wear rings, but I like wearing bracelets and necklaces!

My favorite items in my wardrobe at the moment has to be my lovely black patterned dress with bows that was reduced to £18 and my cuddly cream knit cardigan. >>

Análisis

Esta clase es muy especial ya que en ella se comparte una tira cómica que muestra una perspectiva sobre la moda y los estilos de vestir, los cuales varían de acuerdo a las creencias y personalidades. Los aprendices hacen una reflexión acerca de la manera en cómo crean ideas y juzgan a los demás de acuerdo a como lucen, basándose únicamente en lo superficial, en lo que ven. Nos sentimos impresionados, en una forma positiva, por las conjeturas y apreciaciones personales que hacen acerca de lo que puede ser bello, aceptable o inaceptable. Muchos comparten sus opiniones en inglés, pero dado el contexto emocional, les fue necesario expresarse también en español. No los detuvimos ya que nuestra intención es que ellos logren apropiarse del tema.

Ésta es una clase enriquecedora en todos los aspectos, tanto para el grupo como para los docentes. La motivación de los aprendices, es decir, el deseo auténtico de fortalecer y reafirmar las competencias afectiva, discursiva y cognitiva en el diálogo pedagógico, es un factor primordial para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Chomsky declara que, en la labor pedagógica, el noventa y nueve por ciento del esfuerzo de los docentes se basa en hacer que el material educativo sea interesante para los aprendices¹⁹. Por lo tanto, conseguir que ellos se sientan identificados con este taller de confrontación de experiencias culturales es un gran paso hacia nuestra propuesta de una pedagogía afectiva y significativa.

La clase es, en consecuencia, el lugar donde se evidencia la relación cultura y educación planteada por Bruner (1997)²⁰, una interacción reflexiva y participativa que permite el crecimiento personal y el desarrollo intelectual a partir de la apropiación progresiva de distintos aspectos culturales, nacionales e internacionales.

19. Citado en Arnold, J. & Brown, D. (1999): "A map of the terrain", p. 13. In Arnold, J: *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, UK. 1st edition.

20. Refiérase a Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Editorial Visor Fotocomposición, S. A. 3ª edición.

Taller 3: Attitude

Para que el aprendiz pueda mejorar de diferentes formas en su proceso personal, es importante que reconozca los sentimientos “negativos” que hacen parte de la experiencia académica. Teniendo en cuenta la **competencia actitudinal**²¹ planteada por Villarreal (2013), buscamos que este taller facilite en el aprendiz la concientización de “debilidades,” tales como:

evasión (aislamiento de mente y corazón en las actividades académicas)

inhibición (poca estima de la historia afectiva y miedo a la equivocación)

tensión (estrés permanente en relación a una nota evaluativa)

que le permita autorreconocerse como sujeto de afectos, orientada hacia el afianzamiento de los siguientes valores básicos en la interacción educativa:

reto (compromiso serio en el fortalecimiento de las competencias afectiva y comunicativa)

receptividad (respeto y tolerancia del "yo" y del "otro" en el aprendizaje cooperativo)

disciplina (propósito de esfuerzo constante hacia el éxito académico)

21. Véase Villarreal, T. (2013): *El arte de aprender o Una pedagogía del amor*. Asociación Colombiana de Lingüistas – ASOLINGUA. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

INSTITUTO DE IDIOMAS

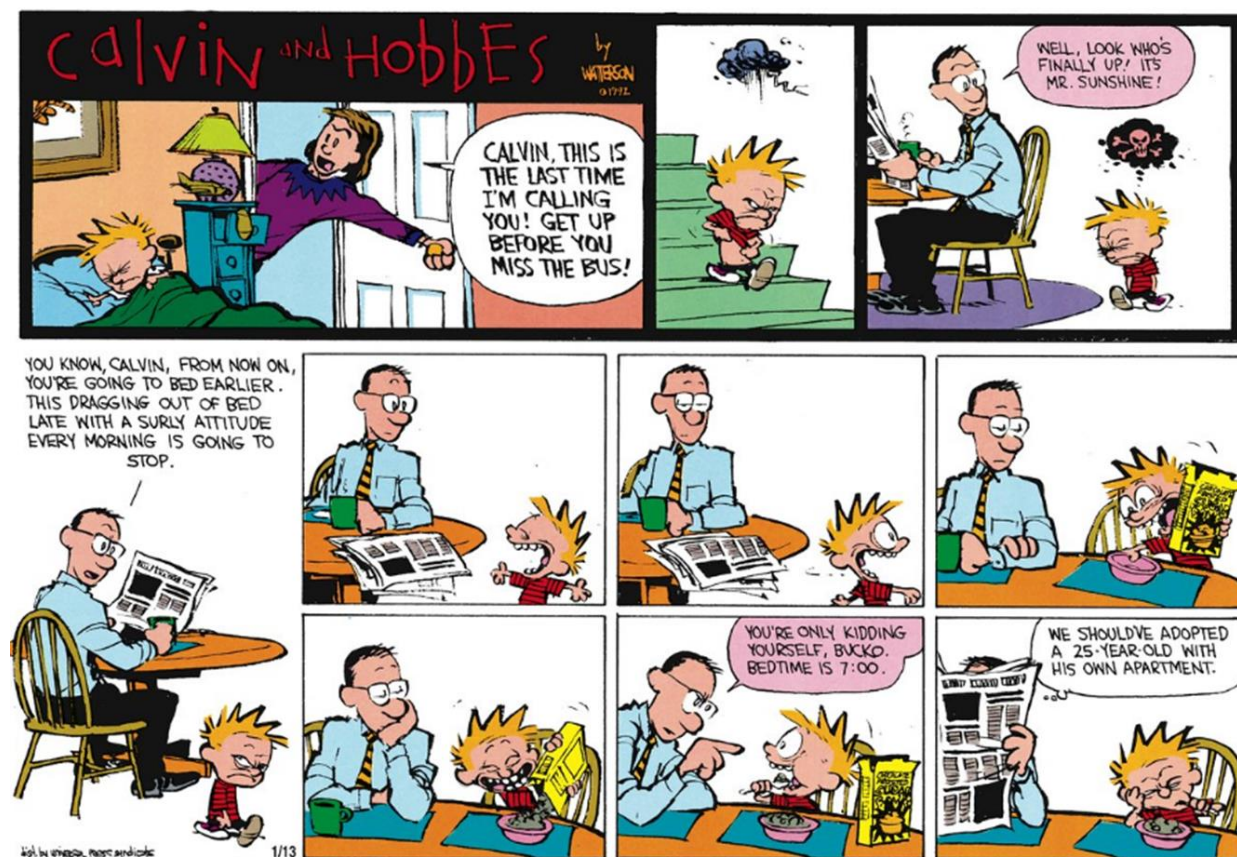
NIVEL INTRO

Workshop: Attitude

Name: _____

Date: _____

Read the following comic strip.



© Bill Watterson 2012

1. How do you feel today? Do you feel tired, sad, angry...? Do you feel calm, optimistic, happy...?

2. Tell something interesting you want to happen today.

3. What is going on in the comic strip? Describe the situation.

4. What is your attitude when you wake up in the morning?

Watch a fragment from the movie "Pretty Woman".



Pretty Woman (1990) -dirigida por Garry Marshall

5. What is the saleswomen's attitude at the beginning of the video?

6. What does Edward mean when he says: "Stores are never nice to people, they're nice to credit cards"?

MY FAVORITE CLOTHES

7. What kind of clothes you wear for these occasions?

For a Christmas meeting with my family in Kilometro 18, I'd wear _____

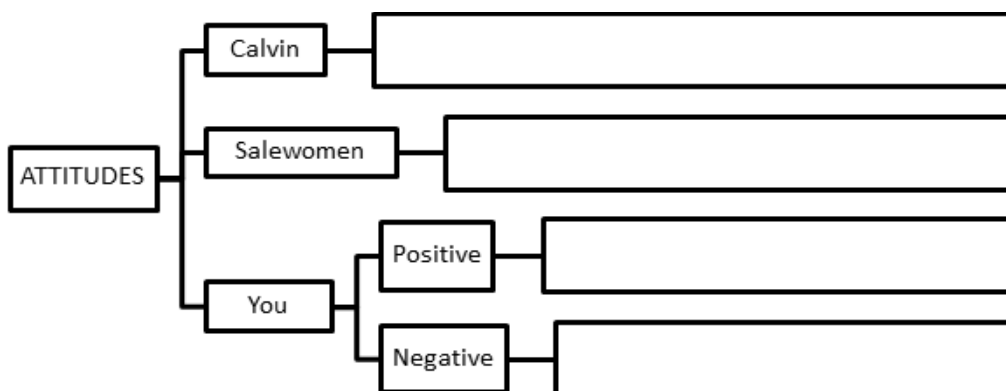
For my friend's wedding in the beach, _____

For a football game, _____

8. You have extra money and you need to buy clothes for a party. What do you buy? Why?
Share your answers with a partner.

POSITIVE AND NEGATIVE ATTITUDES

9. Complete the following diagram.



10. What is your attitude about learning English? Explain your answer.

11. What do you think you can do to improve your English learning every day?

Análisis

En esta clase continuamos con el tema de la anterior sesión: los estilos de ropa y las preferencias. Después de los saludos iniciales, se introduce la tira cómica seleccionada de Calvin y Hobbes. Muchos se animan a expresar su opinión personal de cómo sus actitudes pueden afectar la sesión académica. Todos reflexionan acerca de su disposición hacia el aprendizaje del inglés y de la forma en cómo esta experiencia afecta su vida personal.

Notamos con agrado que los aprendices habían indagado de forma autónoma por el nuevo vocabulario, lo cual permite que sus producciones escritas sean más complejas. Algunos leen sus textos espontáneamente, fortaleciendo así sus relaciones interpersonales en el proceso de comunicación. Este acontecimiento nos conforta puesto que notamos en los aprendices el ánimo de compartir sus respuestas y de participar activamente en la clase, a pesar de que nos demuestra, igualmente, que hay varias características de su competencia comunicativa que necesitan ser mejoradas; por ejemplo, ciertos aspectos de la pronunciación que dificultan la comprensión del discurso.

Este taller revela, por lo tanto, la necesidad de seguir incentivando el desarrollo de la competencia actitudinal, disposición psicosocial del grupo, en el proceso educativo. Así como plantea Villarreal (2013), la elaboración de valores básicos como el reto (compromiso serio en el fortalecimiento de las competencias afectiva y comunicativa) y la disciplina (propósito de esfuerzo constante en el éxito académico) son sentimientos inherentes en el aprendizaje de una lengua extranjera; de esta forma, si el aprendiz tiene reto y disciplina desarrollará sentimientos más fuertes (y fructíferos) de autonomía y goce en el proceso educativo.

Taller 4: Virtues and Personality

A través de este taller pretendemos brindar al grupo una herramienta de reconocimiento de sus propias virtudes (fortalezas), aspecto esencial en la construcción del sujeto aprendiz. Es necesario proporcionar espacios cálidos que permitan a los protagonistas identificar de forma espontánea las características que conforman su personalidad. En este sentido, se distingue la **dimensión emotiva** descrita por Restrepo (1996): la escuela es la encargada de fomentar y fortalecer la sensibilidad y singularidad de los participantes en el aula, una *Pedagogía de la ternura* centrada en la relación afectividad–educación en el desarrollo del discurso pedagógico²².

22. Restrepo, L. C. (1996): "Afectividad y educación". En *Revista de Educación Integral*. Voluntad S. A. (mayo – julio 1996).

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

INSTITUTO DE IDIOMAS

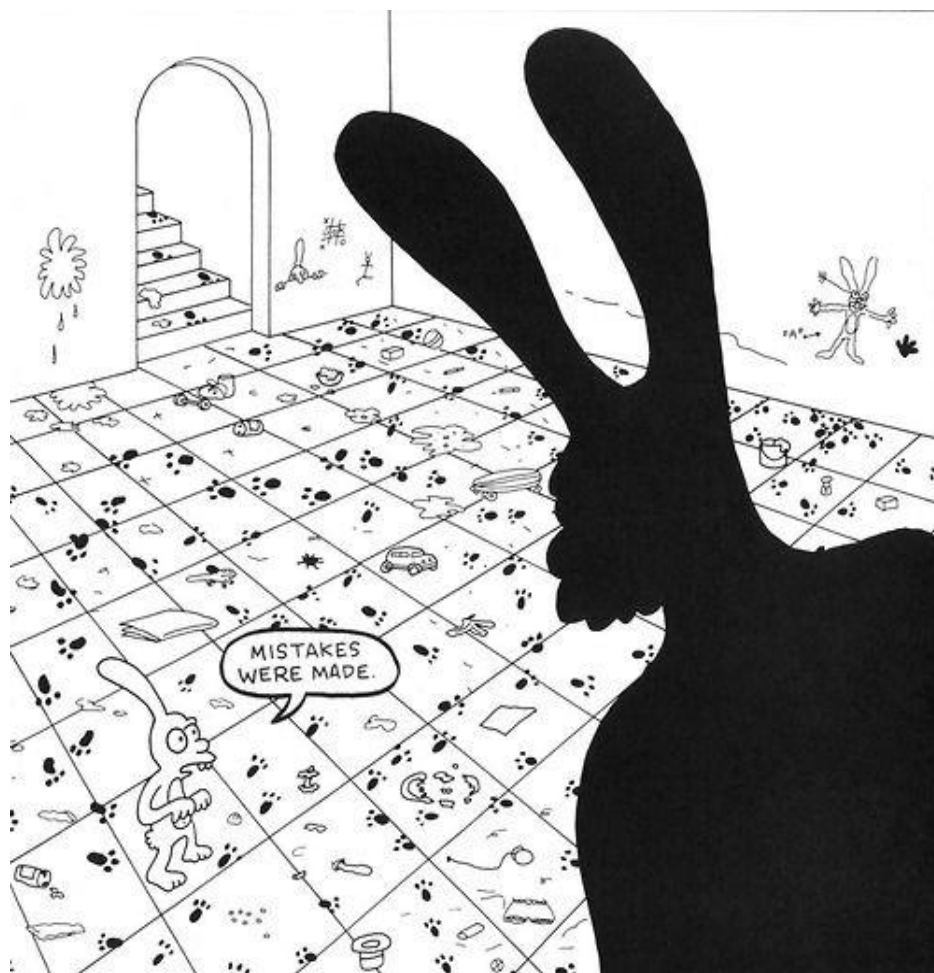
NIVEL INTRO

Workshop: Virtues and personality

Name: _____

Date: _____

Read the following comic strip.



© Matt Groening

1. Good morning! How's everything in the university? Are you ready for the class?

2. What can you infer from the comic strip?

3. Why do you think the 'adult rabbit' is in black?

4. What do you think that happened before? What does he mean by "mistakes were made"?

"We all know that there are certain virtues that are good for us: intelligence, wisdom, bravery, justice, respect, responsibility, honesty, unselfishness, compassion, patience, and perseverance always have been, and always will be positive virtues. Think of some people who have those traits..."

[Transcript from next video]

5. Everybody has good character traits. Which one do you consider is the best? Why?

Watch Amy Bisetta's video "Historical Role Models" and answer the questions:



TAKEN FROM: ed.ted.com/lessons

6. What is a virtue?

- a. A quality that is considered bad in a person
- b. A quality that is considered morally good in a person
- c. Any unethical behavior

7. What virtue did Sybil Ludington demonstrate when she rode 40 miles through the damp, cold night of April 1777?

- a. Intelligence
- b. Honesty
- c. Bravery

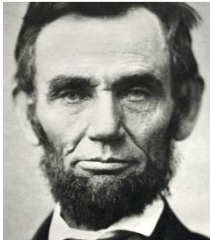
8. Who is Beriah Green?

- a. A Revolutionary War hero
- b. An abolitionist
- c. A former US President

9. What virtue did President Lincoln demonstrate by his ability keeping the Union together?

- a. Leadership
- b. Honesty
- c. Compassion

Read a little about Abraham Lincoln.



Abraham Lincoln became the United States' 16th President in 1861. He was born on February 12, 1809, in Hardin County, Kentucky. As President, he built the Republican Party into a strong national organization. On January 1, 1863, he issued the Emancipation Proclamation that declared forever free those slaves within the Confederacy.

TAKEN FROM: whitehouse.gov

REFLECTION

10. Now, think about your own virtues. Don't hesitate, you have many! Reflect and choose some of them. Write them down and give one example of each virtue narrating a story about it. You will share the answer with your classmates at the end.

Dialogue from the class:

Teacher: "What is a virtue?"

Learner 1: [reading] "A quality that is considered morally good in a person."

Learner 2: "Teacher, how do you say *quality*?"

Teacher: [correcting] "What does quality mean... You need to say: what does quality mean?"

Learner 2: "What does quality mean?"

Teacher: "What do you think?"

Learner 2: [in Spanish] "¿cualidad?"

Teacher: "Very good!"... [looking at Learner 1] "Give an example of a virtue."

Learner 1: [thinking pause] "Eh! Love?"

Análisis

Al iniciar la clase, sólo se encuentran cuatro estudiantes en el salón, así que procedemos a los ‘saluditos’ personales. Poco a poco van llegando los demás y se van incorporando en la conversación en la lengua extranjera. Una vez el grupo está completo, comenzamos a aplicar el taller del día que incluye también el componente afectivo del aprendiz. Así pues, hacemos preguntas acerca de las cualidades que, según su opinión, una buena persona debe tener (por ejemplo, un buen presidente, un músico...). Al principio, les cuesta un poco comprender el tema; sin embargo, a través de la mímica y repitiendo las frases logran comprender la esencia del ejercicio. Poco a poco se van soltando y atreviendo a expresar sus opiniones. El uso de la tira cómica facilita la participación y receptividad de los jóvenes en el salón de clases.

El taller sigue el orden presentado a continuación: primero, vemos un video acerca de personas que han hecho cosas excepcionales por la humanidad; luego, reunimos vocabulario e información del vídeo para explicarlo, sugerimos que la actividad se desarrolle en mesa redonda para incentivar la participación de los aprendices –las dudas más frecuentes son acerca del vocabulario que necesitaban para escribir su propia descripción–; finalmente, compartimos y discutimos los escritos de forma colectiva.

El grupo participa activamente durante toda la clase; nos sentimos satisfechos de ver que todos los aprendices, con mucho goce académico y con profundos deseos de aprender, le sacan el jugo a los talleres de confrontación logrando realizar escritos significativos tanto para ellos como para nosotros. Del mismo modo, las conversaciones y la interacción en el aula cumplen un papel esencial en el proceso educativo; Halliday (1978: 22) expresa que “no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social,”²³ es decir, el aprendiz desarrolla su conocimiento en una lengua extranjera gracias a las relaciones intrapersonales e interpersonales en la situación comunicativa.

23. Halliday, M. A. K. (1978): *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México, D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Taller 5: Autoevaluación

El propósito de este taller es hacer un intercambio afectivo. Se necesita brindar un espacio en que el aprendiz se sienta cómodo y pueda compartir claramente sus sentimientos (positivos o “negativos”) en el salón de clase y, por supuesto, los aportes que tiene para el fortalecimiento del modelo afectivo de la educación. Es por eso que encontramos indispensable el uso de la lengua materna, ya que ella es un instrumento valioso para reafirmar las nuevas experiencias afectivas en el estudio de la lengua extranjera; sólo a través de ésta, el aprendiz logra compartir y aportar de manera más asertiva sus opiniones y vivencias en el desarrollo del discurso académico.

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

INSTITUTO DE IDIOMAS

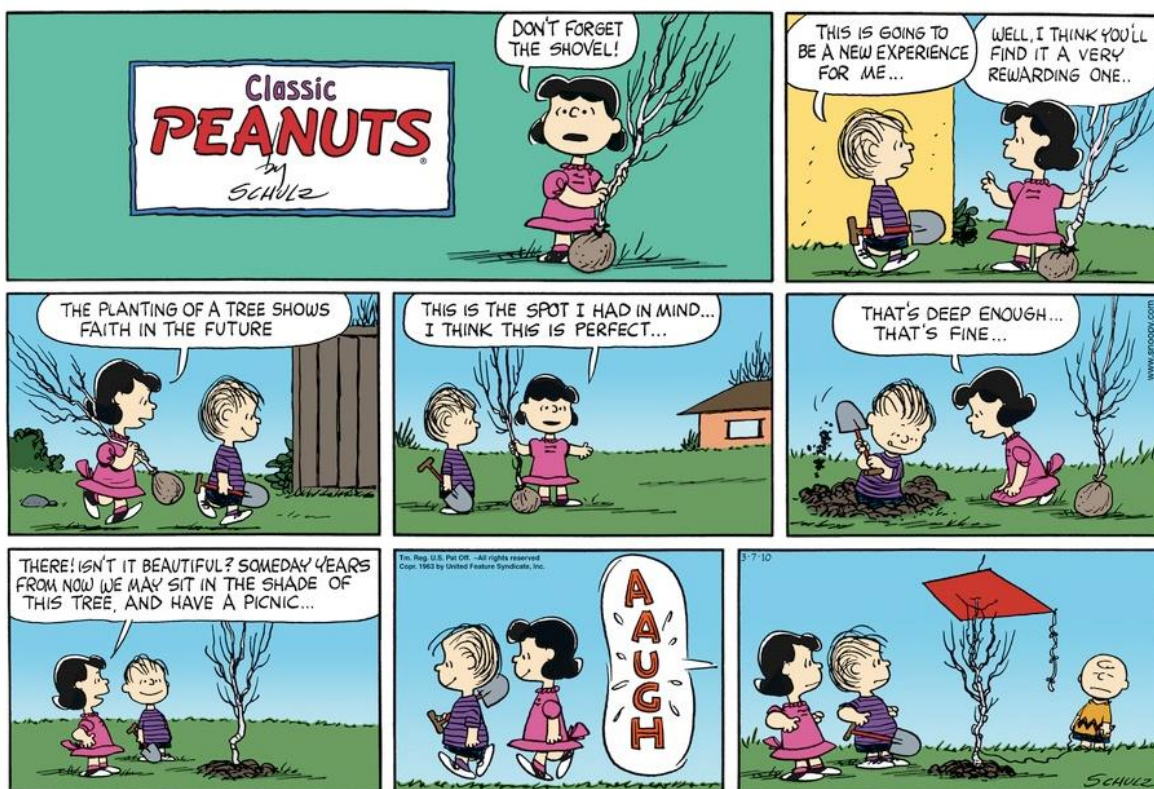
NIVEL INTRO

Nombre: _____

Fecha: _____

AUTOEVALUACIÓN

Lea la siguiente tira cómica.



© Charles Schulz 2010

1. Cuéntenos algo interesante que la haya sucedido recientemente y que le gustaría compartir con sus compañeros.

2. ¿Cómo se siente en la última sesión de este proyecto investigativo?

3. En sus palabras, explique lo que sucede en la tira cómica.

4. ¿Quién es usted?

5. Identifique los rasgos de su personalidad más sobresalientes.

Positivos: _____

“Negativos”: _____

7. ¿Cómo definiría el concepto de una *educación afectiva*?

8. Sugerencias y aportes al modelo auto-investigativo, **Aprender a aprender**.

Análisis

En esta clase finalizamos el contenido del plan de estudios de inglés del Instituto de Idiomas. Realizamos un pequeño repaso de los temas y finalmente presentamos nuestro taller de confrontación, una autoevaluación sobre el proceso vivencial, afectivo y autorreflexivo a lo largo del proyecto de investigación.

Este taller final es diseñado especialmente en la lengua materna de los protagonistas de la clase puesto que, en palabras de Tina Villarreal, “hay que ponerlo en cristiano;” en él se plantean implicaciones afectivas y emocionales orientadas hacia la consolidación del sujeto aprendiz. Este es un espacio en que utilizamos el español para que, docente y grupo, expresen proposiciones concluyentes -en un lenguaje familiar, el lenguaje del corazón- en relación al viaje autoinvestigativo, transformativo y creativo que es **Una pedagogía del amor**.

Ya que es nuestro último día de clases, hemos planeado compartir las experiencias que nos deja la implementación de este proyecto. Todos terminan el taller en el tiempo planeado y finalmente discutimos las respuestas.

Nuestro agradecimiento a este selecto grupo, por permitarnos entrar en su salón y en sus vidas, y por haber participado activamente en nuestras intervenciones.

Discusión general de los talleres afectivos...

Este trabajo de grado se basa en un largo proceso de investigación/acción en una clase de inglés en la Universidad Santiago de Cali; cada sesión pedagógica es una experiencia de reto y disciplina que nos exige –a nosotros como practicantes– realizar un diseño arduo, cuidadoso y ordenado de talleres afectivos que proporcionen a los aprendices herramientas orientadas hacia la consolidación del sujeto académico mediante la exaltación de la singularidad (diferencia) y la bilateralidad (relación $tu \longleftrightarrow yo$) a lo largo de nuestra práctica pedagógica; un serio compromiso en el cual hacemos énfasis en el fortalecimiento del componente afectivo (sistema de valores) y de la competencia comunicativa (conocimientos lingüísticos y sociales) que facilitan y enriquecen el proceso académico. A este respecto, Rinvolucrí (1999: 203) expresa tres puntos guía para el aprendizaje de una lengua extranjera:

- a. *El componente discursivo es parte esencial*, se debe implementar tareas en la clase que estimulen el uso y dominio de la lengua.
- b. *El estado emocional del ‘aquí y ahora’*, maestro y aprendices son sujetos de afectos –emociones, sentimientos, valores, intereses, pensamientos– únicos e individuales. La concientización del estado de los integrantes posibilita el aprender interactivo.
- c. *La individualidad del aprendiz*, en la clase interactúan una gran variedad de historias afectivas que afectan de diferentes maneras el proceso de aprendizaje.²⁴

En este sentido, nuestro proyecto representa una práctica afectiva y autorreflexiva encaminada hacia la consolidación como sujetos aprendices en el devenir del discurso pedagógico, es un espejo a través del cual (maestros y grupo) logramos reconocer nuestras “debilidades” y fortalecer valores básicos en la interacción educativa. Desde el punto de vista de Villarreal (2013)²⁵:

24. Rinvolucrí, M. (1999): “The humanistic exercise”. In Arnold, J: *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, UK. 1st edition. pp. 194 – 210

25. Villarreal, T. (2013): *El arte de aprender o Una pedagogía del amor*. Asociación Colombiana de Lingüistas – ASOLINGUA. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

“La interacción educativa es, por ende, el espacio lúdico para **Aprender a aprender**, un taller de confrontación afectiva en el aula, caracterizado por los sentimientos de respeto, empatía y solidaridad en la cual los protagonistas –docente y grupo– aprenden a ser (vivencia: “pararse sobre sus propios pies”) y a hacer (proyección: la posibilidad de que otros [...] experimenten su propio **Aprender a aprender**).” (p. 31)

Como resultado de la implementación de los talleres, podemos destacar los siguientes sentimientos, de acuerdo con el concepto de *Competencia afectiva* –componente fundamental en **El arte de aprender**–, que se evidencian en la relación pedagógica a lo largo de la intervención:

sentimientos negativos: evasión (exclusión del ‘yo’), inhibición (poca valoración de la historia) y tensión (preocupación y estrés); los aprendices viven en un ambiente de estrés por miedo al fracaso y al error, llevándolos así a la exclusión y al distanciamiento afectivo en las relaciones intrapersonales e interpersonales; existe una falta de valoración de la historia afectiva;

sentimientos positivos: confianza (fé en sí mismo y en los demás), reto (compromiso serio de aprendizaje), receptividad (respeto y aceptación del “otro”), disciplina (esfuerzo constante) y espontaneidad (participación activa); poco a poco los aprendices construyen valores básicos en la interacción social, autorreconociéndose y reconociendo al “otro” como sujetos de valores capaces de **Aprender a aprender**. Gracias a ello, se originan nuevos sentimientos de compromiso, esfuerzo y empatía en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En pocas palabras, nuestra investigación resulta ser una constante confrontación, crítica y creativa, orientada hacia la consolidación de los componentes afectivo y comunicativo en el campo educativo.

X. Conclusiones

Éstas son algunas conclusiones sustanciales, originadas a partir de la experiencia investigativa, concerniente a la relación estrecha de los componentes afectivo y comunicativo en el estudio de una lengua extranjera:

- a. Aprender inglés en el marco de un enfoque afectivo de la educación es una necesidad social de alto impacto, ya que de esta manera el aprendiz no solo logra apropiarse del conocimiento discursivo de la lengua sino que también logra fortalecer su competencia afectiva –la construcción del sistema de valores, básicos y superiores, a través de la convivencia en el aula.
- b. Puesto que los seres humanos somos naturalmente sujetos de sentimientos y emociones, es indispensable que una pedagogía afectiva y humanista forme parte integral en la interacción educativa donde maestro y aprendiz aprendan a aprender con el corazón en las relaciones intrapersonales e interpersonales en el contexto académico.
- c. El aprendizaje de una lengua extranjera no puede limitarse a la transmisión de conocimientos lingüísticos, tampoco puede quedarse en la mera reproducción de situaciones ficticias; por el contrario, este debe ser un proceso afectivo que tenga en cuenta al aprendiz como eje central en las interacciones académicas, una experiencia humanista que brinde el espacio para una vivencia real y significativa.
- d. La aplicación de talleres afectivos y el uso del discurso humorístico son recursos importantes que benefician la formación integral del aprendiz dentro del modelo **El arte de aprender**, ellos intensifican las prácticas de comprensión, interacción y producción en el proceso de educación. **Aprender a aprender** es, por lo tanto, una confrontación continua con uno mismo y con el “otro,” la expresión de la singularidad humana en el campo educativo.

XI. Autorreflexiones pedagógicas

En este capítulo concluyente escribimos las siguientes reflexiones en consonancia con las perspectivas afectiva, discursiva y cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ellas son el ‘amarre’ entre los planteamientos fundamentales en el marco de una educación afectiva y el significado de la vivencia personal en la práctica investigativa.

Todo este proceso de exploración en la Universidad Santiago de Cali fue un verdadero taller de confrontación personal, un autorreconocimiento crítico en el mar de sentimientos y emociones. Al inicio fue difícil comprender la esencia de una pedagogía afectiva, nos costó enormemente transformar los postulados del paradigma tradicional para lograr un acercamiento hacia **Aprender a aprender**. Pero, cada paso fue una oportunidad para identificarnos como seres de sentimientos que, por medio de la toma de conciencia de nuestras “debilidades” y el fortalecimiento del sistema de valores, nos fuimos consolidando como sujetos aprendices en la interacción educativa.

En primer lugar, queremos resaltar la constante justificación, una de nuestras mayores “debilidades” en este procedimiento investigativo. Excusas, excusas y más excusas: ‘*no pude venir porque...*’; ‘*es que estaba tan ocupado que...*’ Muchas veces acudíamos a la justificación cuando nos sentíamos incapaces de completar una tarea, era una especie de escape de nuestra responsabilidad. Al incidir continuamente en la excusa, nos impedíamos a nosotros mismos reconocer ciertos errores y, por lo tanto, era imposible progresar en el viaje de una pedagogía afectiva, transformativa y creativa.

En segundo lugar, posiblemente nuestra mayor “debilidad,” se encuentra el orden de planteamientos en las actividades de lectura y escritura; nos quedábamos en el resumen y no lográbamos construir una síntesis académica. La escritura de este trabajo de grado fue, de hecho, un proceso que consistentemente nos exhortaba a comprender lo que es una síntesis académica, la elaboración de lo fundamental y la confrontación de perspectivas pedagógicas en el desarrollo del discurso pedagógico. Tuvimos varios problemas de orden

y estructuración, de comprensión y análisis, en el proceso de construcción de la monografía²⁶. En tal sentido, debemos admitir que, aunque no es fácil, si es posible transformar los procesos de lectura y escritura propios de una pedagogía tradicional en nuevos modelos psicolingüísticos de explicación (elaboración), integración (“amarre”) y síntesis (condensación de sentido) en el contexto pedagógico.

En tercer lugar, estas autorreflexiones pedagógicas representan un genuino método catártico que nos proporciona la posibilidad de darnos cuenta que este proceso todavía no termina, aún nos queda un largo proceso de aprendizaje. Por eso, con agrado reconocemos que estos sentimientos “negativos” hicieron parte de nuestro inicio, pero también reconocemos que este proceso autorreflexivo nos permitió identificar nuestras “debilidades” y crecer afectivamente; en consecuencia, crece la confianza, el compromiso y la disciplina en el desarrollo del discurso pedagógico.

En conclusión, ser docente no es tarea fácil; se requiere fortalecer el reto (“challenge a la lata”), la responsabilidad y la dedicación; se requiere conocerse a uno mismo y conocer a los aprendices, aprender a superar las dificultades y a regocijarse por los logros; se requiere desarrollar una actitud psicosocial positiva en la labor educativa. Ser maestro es una bella experiencia de concientización, llena de gratos recuerdos, de elaboración y definición afectivas, en la construcción de sensibilidad y singularidad humanas en las relaciones pedagógicas cálidas y transformativas.

Gracias a nuestra vivencia en el desarrollo investigativo de esta monografía, ahora reafirmamos felizmente que si se puede **Aprender a aprender** con el corazón en la educación básica, media y superior, el “amarre” afectividad/discurso/educación.

26. Resaltamos aquí algunos apuntes con respecto a la organización y elaboración en el modelo de escritura de este trabajo de grado. El orden es: “debilidades” y fortalezas... competencias afectiva y comunicativa... leer y escribir... sujeto aprendiz y sujeto afectivo... corazón → mente → mano en la consolidación de la síntesis.

XII. Bibliografía

Arnold, J. & Brown, D. (1999): "A map of the terrain". In Arnold, J: *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, UK. 1st edition. pp. 1 - 24

Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Editorial Visor Fotocomposición, S. A. 3ª edición.

Cerda, H. (2007): *La investigación formativa en el aula: la pedagogía como investigación*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Elliot J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L. 6ª edición.

Halliday, M. A. K. (1978): *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México, D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Hernandez, H. et al (2010): *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw Hill / Interamericana Editores S.A. 5ª edición.

Kelly, G. (1969): *Psicología de los constructos personales*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España

Pasillas Valdez, M. A. (2002): "Concepciones de «violencia» y «paz» y Educación para la Paz". En *Medios, violencia y escuela*. Vol. 5, Núm. 4. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad Autónoma de México.

Piaget, J. (1975): *Seis estudios de psicología*. Colombia: Editorial Labor, S.A. 4ª edición.

Restrepo, L. C. (1996): “Afectividad y educación”. En *Revista de Educación Integral*. Voluntad S. A. (mayo – julio 1996)

Richards, J. (2006): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. New York, USA

Richards, J. & Rodgers, T. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. U.S.A. Cambridge University Press.

Rinoluceri, M. (1999): “The humanistic exercise”. In Arnold, J: *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, UK. 1st edition. pp. 194 - 210

Villarreal, T. (2000): *El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa*. Asociación Colombiana de Lingüistas – ASOLINGUA. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle

Villarreal, T. (2013): *El arte de aprender o Una pedagogía del amor*. Asociación Colombiana de Lingüistas – ASOLINGUA. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

Material usado para la elaboración de los talleres

Taller No. 1

- ❖ Tira cómica: “Sarah’s Scribbles” por Sarah Andersen. Publicado el 9 de noviembre de 2013 en: twitter.com/SarahCAndersen

Taller No. 2

- ❖ Tira cómica: “My Peculiar World” por Karrie Fransman. Publicado por primera vez en *The Guardian* el 12 de diciembre de 2008. Tomado de: <http://www.karriefransman.com>
- ❖ Texto sobre estilo de ropa: “My Fashion/Style” por amyyalice. Publicado el 01 de julio de 2013 en: www.thestudentroom.co.uk

Taller No. 3

- ❖ Tira cómica: “Calvin & Hobbes” por Bill Watterson. Publicado el 04 de marzo de 2012 en: <http://www.gocomics.com>
- ❖ Fragmento de la película “Pretty Woman” (1990) dirigida por Garry Marshall. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tgZ5zM0e-iU>

Taller No. 4

- ❖ Tira cómica: “Life in Hell” por Matt Groening. Tomado de: co.pinterest.com/pin/115123334195215618/
- ❖ Video y preguntas: “Historical Role Models” por Amy Bisetta. Publicado en: ed.ted.com/lessons
- ❖ Texto sobre Abraham Lincoln, tomado de: whitehouse.gov

Taller No. 5

- ❖ Tira cómica: “Peanuts” por Charles Schulz. Publicado el 07 de marzo de 2010 en: <http://www.gocomics.com>