

**DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS Y LAS HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONALES A TRAVÉS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA CON  
LIBROS ÁLBUM EN GRADO PRIMERO: UNA EXPERIENCIA DESDE LA  
EDUCACIÓN RURAL EN CALI, COLOMBIA**

**Trabajo de investigación para optar por el Título de Magíster en Estudios**

**Interlingüísticos e Interculturales**

**Estudiante:**

**Andrea García Satizábal**

**Código programa académico: 7278**

**Tutora:**

**Liliana Galindo Orrego, PhD**

**Universidad del Valle**

**Escuela de Ciencias del Lenguaje**

**Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales**

**Cali**

**2025**

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                                |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>AGRADECIMIENTOS .....</b>                                                                   | <b>6</b>  |
| <b>RESUMEN .....</b>                                                                           | <b>7</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                                          | <b>8</b>  |
| <b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>                                                                    | <b>9</b>  |
| 1.1. Descripción del problema.....                                                             | 10        |
| 1.2. Pregunta de Investigación.....                                                            | 12        |
| 1.3 Justificación .....                                                                        | 12        |
| 1.4. Objetivos.....                                                                            | 14        |
| 1.4.1. Objetivo General.....                                                                   | 14        |
| 1.4.2. Objetivos Específicos .....                                                             | 14        |
| <b>2. ANTECEDENTES .....</b>                                                                   | <b>15</b> |
| 2.1. Antecedentes internacionales .....                                                        | 15        |
| 2.2. Antecedentes nacionales.....                                                              | 19        |
| 2.3. Antecedentes locales.....                                                                 | 27        |
| <b>3. MARCO TEÓRICO .....</b>                                                                  | <b>34</b> |
| 3.1. Habilidades socioemocionales.....                                                         | 35        |
| 3.1.1 Toma de Decisiones .....                                                                 | 39        |
| 3.1.2 Autocontrol.....                                                                         | 40        |
| 3.1.3 Autoconciencia .....                                                                     | 41        |
| 3.2. Expresión oral en inglés .....                                                            | 42        |
| 3.2.1 Fluidez .....                                                                            | 45        |
| 3.2.2 Pronunciación .....                                                                      | 46        |
| 3.2.3 Vocabulario .....                                                                        | 47        |
| 3.2.4 Comprensión auditiva.....                                                                | 47        |
| 3.2.5 Interacción y respuesta .....                                                            | 47        |
| 3.3 Literatura y libros álbum .....                                                            | 48        |
| 3.3.1 La literatura infantil como mediadora del desarrollo integral en la infancia.....        | 50        |
| 3.3.2 La literatura infantil y su vínculo con el desarrollo de la inteligencia emocional ..... | 51        |
| 3.4 Secuencia didáctica.....                                                                   | 52        |

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.5. Aprendizaje significativo.....                                     | 55  |
| 4. METODOLOGÍA.....                                                     | 59  |
| 4.1. Enfoque y diseño metodológico .....                                | 59  |
| 4.2 Contexto y participantes .....                                      | 61  |
| 4.2.1 Contexto institucional.....                                       | 61  |
| 4.2.2 Visión pedagógica y organización académica.....                   | 62  |
| 4.2.3 La enseñanza del inglés en la institución.....                    | 62  |
| 4.2.4 Participantes .....                                               | 63  |
| 4.3 Recolección de datos .....                                          | 63  |
| 4.3.1 Cuestionarios .....                                               | 64  |
| 4.3.2 Pruebas diagnósticas.....                                         | 67  |
| 4.3.3 Diario de campo.....                                              | 69  |
| 4.3.4 Producciones de los estudiantes .....                             | 70  |
| 4.4 Análisis de datos .....                                             | 72  |
| 4.4.1. Análisis de contenido .....                                      | 72  |
| 4.4.2 Estadística descriptiva .....                                     | 73  |
| 4.5 Descripción de la propuesta pedagógica .....                        | 74  |
| 4.5.1 Objetivos de la unidad didáctica.....                             | 76  |
| 4.5.2 Estructura y etapas.....                                          | 76  |
| 4.5.3 Selección de libros álbum.....                                    | 77  |
| 4.5.3.1 Libro álbum 1: Whisper.....                                     | 77  |
| 4.5.3.2 Libro álbum 2: Say Please, Little Bear.....                     | 79  |
| 4.5.2.3 Libro álbum #3: I love you, Honey Bunny.....                    | 81  |
| 4.5.4 Validación de la propuesta .....                                  | 83  |
| 4.6 Consideraciones éticas.....                                         | 87  |
| 5. RESULTADOS .....                                                     | 89  |
| 5.1. Análisis del contexto antes de la implementación.....              | 89  |
| 5.1.1 Plan de área y proyecto de bilingüismo.....                       | 90  |
| 5.1.2 Cuestionario de percepciones y hábitos de lectura.....            | 93  |
| 5.1.3 Actividad diagnóstica .....                                       | 104 |
| 5.2 Durante la implementación: diario de la maestra y producciones..... | 116 |

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.1 Whisper.....                                                                         | 118 |
| 5.2.1.1 Expresión oral.....                                                                | 118 |
| 5.2.1.2. Habilidades socioemocionales.....                                                 | 124 |
| 5.2.2. Say Please, Little Bear.....                                                        | 127 |
| 5.2.2.1. Expresión oral.....                                                               | 127 |
| 5.2.2.2. Habilidades socioemocionales.....                                                 | 133 |
| 5.2.3. I love you, Honey Bunny.....                                                        | 137 |
| 5.2.3.1. Expresión oral.....                                                               | 137 |
| 5.2.3.2. Habilidades socioemocionales.....                                                 | 142 |
| 5.2.4. Discusión .....                                                                     | 148 |
| 5.3. Después de la implementación: recomendaciones y rediseño.....                         | 151 |
| 5.3.1. Discusión .....                                                                     | 158 |
| 6. CONCLUSIONES.....                                                                       | 160 |
| 7. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS .....                                                           | 163 |
| 8. REFERENCIAS .....                                                                       | 166 |
| 9. ANEXOS.....                                                                             | 181 |
| Anexo 1. Acta de Consentimiento Informado .....                                            | 181 |
| Anexo 2. Actividad diagnóstica. Prueba de vocabulario y habilidades socioemocionales ..... | 182 |
| Anexo 3. Secuencia didáctica.....                                                          | 183 |

## FIGURAS

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> Habilidades socioemocionales .....                               | 35  |
| <b>Figura 2</b> Elementos de la expresión oral .....                             | 45  |
| <b>Figura 3</b> ¿Te gusta leer? .....                                            | 96  |
| <b>Figura 4</b> ¿Quién te lee?.....                                              | 97  |
| <b>Figura 5</b> ¿Dónde te leen?.....                                             | 99  |
| <b>Figura 6</b> ¿Qué cuentos conoces? .....                                      | 100 |
| <b>Figura 7</b> Nube de palabras sobre cuentos que conocen los estudiantes ..... | 101 |
| <b>Figura 8</b> Tipo de historias favoritas de los estudiantes.....              | 102 |
| <b>Figura 9</b> Nube de palabras sobre percepciones de los estudiantes .....     | 102 |
| <b>Figura 10</b> Cuentos favoritos mencionados por los estudiantes .....         | 103 |
| <b>Figura 11</b> Actividad diagnóstica.....                                      | 104 |
| <b>Figura 12</b> Portada del cuento "Whisper" .....                              | 118 |

|                  |                                                                                         |     |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 13</b> | Portada elaborada por una de las estudiantes.....                                       | 118 |
| <b>Figura 14</b> | .....                                                                                   | 119 |
| <b>Figura 15</b> | .....                                                                                   | 120 |
| <b>Figura 16</b> | Portadas realizadas por los estudiantes del cuento "Whisper" .....                      | 121 |
| <b>Figura 17</b> | Producción escrita actividad "Daily routine" .....                                      | 123 |
| <b>Figura 18</b> | .....                                                                                   | 127 |
| <b>Figura 19</b> | Portada realizada por uno de los estudiantes .....                                      | 127 |
| <b>Figura 20</b> | Dibujo de la portada del cuento por parte de una de las estudiantes. ....               | 128 |
| <b>Figura 21</b> | Dibujo de los personajes del cuento "Say Please, Littler Bear" .....                    | 129 |
| <b>Figura 22</b> | Elementos de una fiesta de cumpleaños. Dibujo de los estudiantes en su<br>cuaderno..... | 132 |
| <b>Figura 23</b> | Elementos de un Birthday party.....                                                     | 133 |
| <b>Figura 24</b> | Portada del libro "I love you, Honey Bunny" .....                                       | 137 |
| <b>Figura 25</b> | .....                                                                                   | 137 |
| <b>Figura 26</b> | .....                                                                                   | 138 |
| <b>Figura 27</b> | Dibujo E1. In my home I feel... ..                                                      | 139 |
| <b>Figura 28</b> | Dibujo E2, actividad "In my home I feel..." .....                                       | 140 |
| <b>Figura 29</b> | Dibujo de E3, actividad "In my home I feel..." .....                                    | 145 |
| <b>Figura 30</b> | Dibujo de E4, actividad "In my home I feel..." .....                                    | 146 |
| <b>Figura 31</b> | .....                                                                                   | 147 |
| <b>Figura 32</b> | Actividad diagnóstica inicial (10 estudiantes) .....                                    | 151 |
| <b>Figura 33</b> | .....                                                                                   | 152 |
| <b>Figura 34</b> | .....                                                                                   | 152 |

## TABLAS

|                |                                                                                                                    |     |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabla 1</b> | Objetivos e intencionalidades de las preguntas del cuestionario.....                                               | 66  |
| <b>Tabla 2</b> | Lista de producciones utilizadas en el análisis .....                                                              | 71  |
| <b>Tabla 3</b> | Etapas de la secuencia didáctica.....                                                                              | 77  |
| <b>Tabla 4</b> | Tendencias en hábitos e intereses de los estudiantes de grado primero. Muestra 1<br>inicial (10 estudiantes).....  | 95  |
| <b>Tabla 5</b> | Tendencias en hábitos e intereses lectores de los estudiantes de grado primero.<br>Muestra 2 (17 estudiantes)..... | 95  |
| <b>Tabla 6</b> | Actividades desarrolladas durante la secuencia didáctica .....                                                     | 116 |
| <b>Tabla 7</b> | Rediseño de algunas actividades de la secuencia didáctica.....                                                     | 155 |

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios por darme la fortaleza, la salud y la perseverancia necesaria para avanzar y culminar este proceso académico.

A mi familia, especialmente a mi esposo y mis hijos por acompañarme con amor, paciencia y comprensión durante las noches de desvelo mientras realizaba mis trabajos. Su compañía y apoyo fueron mi motor constante. A mis padres, hermana y demás familiares por sus palabras de aliento y orgullo de verme crecer cada día.

A la Universidad del Valle y al programa de Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales, por brindarme los conocimientos y herramientas para crecer profesionalmente. A mi tutora, por su valiosa orientación, acompañamiento y compromiso durante todo el desarrollo del trabajo de grado.

A la Secretaría de Educación, por la beca otorgada que me permitió formarme para mejorar mis prácticas pedagógicas y fortalecer la enseñanza del inglés en la educación primaria.

A la Institución Educativa Montebello, a sus directivos y docentes por permitir la implementación de esta propuesta y especialmente a los estudiantes de grado primero, por su entusiasmo, espontaneidad y participación activa. A sus padres, madres y acudientes, gracias por la confianza depositada en mí.

A mis compañeros de clase, por sus enseñanzas, por los saberes compartidos y por haber sido parte fundamental de este proceso formativo desde el apoyo mutuo y el aprendizaje colaborativo. Finalmente, a todas las personas que, con sus palabras de ánimo y apoyo, hicieron parte de este camino. A todos, muchas gracias.

## RESUMEN

En la actualidad, el desarrollo integral de los niños es una prioridad en el ámbito educativo, donde se busca no solo potenciar sus habilidades cognitivas, afianzar su expresión oral y sus habilidades socioemocionales. La presente investigación tuvo como propósito analizar la influencia de una secuencia didáctica basada en la lectura de libros álbum en el desarrollo de la expresión oral en inglés y las habilidades socioemocionales con 36 estudiantes de grado primero en una IEO rural de Cali. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo bajo el diseño metodológico de investigación-acción. Se emplearon como instrumentos de recolección de datos un cuestionario de percepciones; una actividad diagnóstica de vocabulario y de habilidades socioemocionales previa y posterior a la intervención; el diario de la maestra y las producciones de los estudiantes durante la implementación. El análisis de los datos se realizó mediante una triangulación cualitativa, lo cual permitió identificar patrones, avances y dificultades. Entre los hallazgos más relevantes se destacó una mejora significativa en el repertorio lexical en inglés de los estudiantes, así como en su disposición para participar en interacciones orales. A partir de estos resultados, se concluyó que la integración de libros álbum en secuencias didácticas diseñadas intencionalmente favoreció el desarrollo de la expresión oral en inglés y de habilidades socioemocionales en un contexto rural, generando implicaciones valiosas para futuras prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Expresión oral en inglés, libros álbum, secuencia didáctica, habilidades socioemocionales, educación rural.

## ABSTRACT

Currently, the integral development of children is a priority in the educational field, with the aim not only of enhancing their cognitive abilities but also of strengthening their oral expression and socioemotional skills. This research aimed to analyze the influence of a didactic sequence based on the reading of picture books on the development of oral expression in English and socioemotional skills among 36 first-grade students in a rural public school in Cali. The study followed a qualitative approach within the methodological framework of action research. Data collection instruments included a perception questionnaire; a diagnostic activity on vocabulary and socioemotional skills conducted before and after the intervention; the teacher's journal; and the students' oral and written productions during the implementation. Data analysis was carried out through qualitative triangulation, which allowed for the identification of patterns, progress, and challenges. Among the most relevant findings was a significant improvement in the students' English lexical repertoire and their willingness to participate in oral interactions. Based on these results, it was concluded that the integration of picture books into intentionally designed didactic sequences supported the development of oral expression in English and socioemotional skills in a rural context, generating valuable implications for future pedagogical practices.

**Keywords:** Oral expression in English, picture books, teaching sequence, social-emotional skills, rural education.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de la educación básica, la formación integral del niño ha sido reconocida como un principio central que trasciende la mera adquisición de contenidos académicos. Esta visión, respaldada por organismos como la UNESCO (2015) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), plantea que la educación debe promover de forma equilibrada el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales que permitan a los estudiantes interactuar con su entorno de manera significativa. Estas dimensiones resultan especialmente críticas en los primeros años de escolaridad, cuando se configuran las bases del aprendizaje, la identidad y la relación con los otros (Denham et al., 2009; CASEL, 2020).

Esta necesidad cobra particular relevancia en contextos rurales, donde históricamente se han evidenciado brechas en el acceso a recursos pedagógicos innovadores, a la formación continua de docentes y al aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés (Cárdenas & Hernández, 2011; Usma, 2009). A pesar de que Colombia es un país multilingüe y multicultural —con comunidades indígenas, afrodescendientes y raizales que hablan múltiples lenguas— las políticas de bilingüismo han estado centradas casi exclusivamente en la enseñanza del inglés, dejando de lado otras formas legítimas de bilingüismo existentes en el país (González, 2007; Guerrero, 2008). Esta visión reduccionista ha sido ampliamente cuestionada, pues al privilegiar el inglés como lengua de prestigio y mercado, se invisibilizan las lenguas propias y se refuerzan dinámicas coloniales dentro del sistema educativo.

En este contexto, la presente investigación se propone analizar la influencia de una secuencia didáctica basada en la lectura de libros álbum en inglés en el desarrollo de la expresión oral y de las habilidades socioemocionales de estudiantes de grado primero en

una institución educativa rural del municipio de Cali. El estudio adopta un enfoque cualitativo orientado por la investigación-acción, realicé una reflexión sobre mi práctica, diseñé una intervención contextualizada y analicé los efectos pedagógicos de la misma. La secuencia didáctica se construyó a partir del currículo oficial de inglés, integrando cuidadosamente libros álbum como recurso central para fomentar el aprendizaje del idioma y el reconocimiento y gestión de emociones, la toma de decisiones, la autoconciencia y la autorregulación.

La intervención fue evaluada mediante instrumentos diversos —cuestionario de percepciones, actividades diagnósticas, diario de campo y producciones estudiantiles— lo que permitió identificar no solo los avances de los estudiantes, sino también aspectos susceptibles de mejora. En este sentido, el trabajo busca contribuir a la didáctica del inglés como lengua extranjera en la educación inicial, al fortalecimiento de la educación socioemocional y a la generación de propuestas pedagógicas situadas que respondan a los retos y potencias de las escuelas rurales.

### **1.1. Descripción del problema**

La política pública de bilingüismo en Colombia, implementada desde 2004 a través del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), ha centrado sus esfuerzos en mejorar las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera. Esta política, que adopta como marco de referencia los estándares del Marco Común Europeo para las Lenguas (MEN, 2006), ha promovido reformas curriculares, capacitación docente, producción de materiales y programas de co-enseñanza con voluntarios extranjeros (Correa, Usma & Montoya, 2014). No obstante, diversos estudios han señalado que el modelo implementado responde más a exigencias del mercado global que a las necesidades reales de las comunidades escolares colombianas (González, 2007; Guerrero, 2008).

Además, la política ha sido criticada por asumir una visión sesgada del bilingüismo, al considerarlo únicamente desde el dominio del inglés, desconociendo las prácticas multilingües que ya existen en el país. Colombia cuenta con 65 lenguas indígenas, criollas y de señas reconocidas oficialmente, muchas de las cuales están amenazadas por el mismo modelo educativo que privilegia el inglés en detrimento de las lenguas originarias (Usma, 2009). Esta concepción excluyente del bilingüismo refuerza desigualdades y contribuye a la estandarización de los procesos de enseñanza sin tener en cuenta el contexto cultural, lingüístico y territorial de los estudiantes.

Por otro lado, los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como el EF English Proficiency Index (EF, 2022) o las pruebas SABER 11 muestran bajos niveles de desempeño en inglés, ubicando al país en posiciones desfavorables. Sin embargo, es necesario aclarar que estas pruebas no son instrumentos válidos ni suficientes para determinar el nivel real de competencia comunicativa en una lengua extranjera, pues suelen limitarse a aspectos léxicos y gramaticales básicos, sin evaluar de forma integral la comprensión, la producción oral ni las habilidades pragmáticas necesarias para una comunicación efectiva (González, 2009; MEN, 2017).

En este panorama, se hace urgente promover enfoques pedagógicos que trasciendan la enseñanza instrumental del inglés y que integren dimensiones humanas como la emocionalidad, la oralidad, el pensamiento crítico y la identidad. La literatura ha evidenciado que el uso de libros álbum puede ser una herramienta eficaz en este propósito, ya que permiten explorar el lenguaje desde lo visual, lo narrativo y lo simbólico, facilitando la expresión oral y el desarrollo socioemocional en los niños (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán, 2014; Pantaleo, 2017). Sin embargo, en los contextos rurales, su integración en las aulas sigue siendo escasa debido a la falta de formación, materiales y propuestas adaptadas.

Esta investigación busca atender esa brecha, proponiendo una secuencia didáctica contextualizada que responda tanto a los desafíos de la enseñanza del inglés en la infancia como a las condiciones y potencias del entorno rural colombiano.

## **1.2. Pregunta de Investigación**

¿En qué medida el uso de libros álbum influye en el desarrollo de la expresión oral y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero de una IEO rural de Santiago de Cali?

## **1.3 Justificación**

La formación integral del niño, entendida como el desarrollo articulado de dimensiones cognitivas, comunicativas, afectivas y sociales, ha cobrado una relevancia creciente en las agendas pedagógicas contemporáneas. En Colombia, esta necesidad se vuelve aún más apremiante en contextos rurales históricamente marginados por políticas educativas inequitativas, desfinanciadas y diseñadas sin considerar la diversidad territorial y cultural del país (Usma, 2009; Cárdenas & Hernández, 2011). Lejos de constituir un escenario neutro, la escuela rural ha sido víctima del abandono estatal, lo que ha limitado el acceso a propuestas pedagógicas innovadoras y a recursos didácticos que potencien procesos significativos de aprendizaje.

En este contexto adverso, la presente investigación propone una intervención que trasciende los modelos tradicionales de enseñanza del inglés, al integrar el desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños de grado primero. Esta integración no es fortuita: responde a una comprensión pedagógica más compleja del sujeto, que reconoce la emocionalidad, la comunicación y la construcción de sentido como dimensiones inseparables del aprendizaje (CASEL, 2020; Denham et al., 2009). Así, enseñar inglés no se reduce aquí a la memorización de

vocabulario o estructuras gramaticales, sino que se convierte en una oportunidad para favorecer la autorregulación, la empatía, la autoconciencia y el diálogo.

Uno de los aspectos más innovadores de esta propuesta es el uso del libro álbum como eje articulador de la secuencia didáctica. Este tipo de literatura visual y multimodal —que combina palabra e imagen en una experiencia estética compleja— ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo del lenguaje y de las emociones, especialmente en la infancia (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán, 2014). En particular, el libro álbum invita a la pausa, la contemplación, el análisis crítico y la interpretación abierta, lo cual favorece tanto la expresión oral en inglés como el reconocimiento de las emociones y vivencias personales. Sin embargo, su incorporación en la educación rural colombiana es escasa, y su potencial ha sido subestimado en la formación docente y en los currículos oficiales.

A nivel metodológico, esta investigación también constituye un aporte significativo, al sustentarse en la investigación-acción como enfoque que permite transformar la práctica docente desde una reflexión situada y crítica. No me posiciono como una observadora externa, sino como una agente activa que diseña, implementa, registra y analiza una intervención pedagógica en su propio contexto de trabajo. Esta perspectiva epistemológica valora el conocimiento que se construye desde la práctica, en diálogo con la teoría, y rompe con la lógica vertical de la investigación educativa tradicional.

La pertinencia de esta propuesta no radica solamente en su potencial transformador a nivel local, sino en la posibilidad de construir modelos replicables y adaptables a otros contextos rurales similares. Frente a políticas de bilingüismo que han privilegiado estándares internacionales desconectados de la realidad nacional (González, 2007; Guerrero, 2008), esta investigación plantea una alternativa pedagógica contextualizada, crítica y sensible a las necesidades reales de los niños. Su valor reside, precisamente, en su

aplicabilidad concreta, en su potencial de generar cambio en las aulas, y en la posibilidad de articular saberes escolares con experiencias significativas de vida.

En suma, este estudio no solo contribuye al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la infancia, sino que también dialoga con los debates contemporáneos sobre educación rural, justicia curricular, innovación pedagógica y formación socioemocional. Reivindica la escuela como un espacio de creación, cuidado y transformación; y al docente como un profesional capaz de investigar, reinventar y resistir desde su práctica.

## **1.4. Objetivos**

### ***1.4.1. Objetivo General***

Explorar si el uso de libro álbum influye en el desarrollo de la expresión oral y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero de una IEO rural de Santiago de Cali.

### ***1.4.2. Objetivos Específicos***

- Analizar las características del contexto que pueden ser aprovechadas para el diseño de la secuencia didáctica con libros álbum en inglés.
- Identificar qué habilidades socioemocionales se desarrollan con la implementación de la secuencia didáctica.
- Explorar cómo se desarrolla la expresión oral durante la implementación de la secuencia didáctica.
- Rediseñar algunas actividades de la secuencia didáctica a partir del análisis de su aplicación previa, incorporando mejoras que favorezcan el fortalecimiento de la expresión oral y las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado primero.

## 2. ANTECEDENTES

En este capítulo se revisan los estudios afines con el tema de la investigación que se lleva a cabo. Con el fin de apoyar y enriquecer el trabajo de investigación, se realizó la búsqueda de estudios relacionados con el desarrollo de la expresión oral en inglés y otros en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de estudiantes de primaria. Dichos aportes están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, acompañada de procesos orales en los niños y las niñas desde sus primeros años de edad, metodologías y estrategias para su progreso y del desarrollo de las habilidades socioemocionales. Para presentar estos antecedentes, lo haré por contextos: internacional, nacional y local.

### 2.1. Antecedentes internacionales

El estudio de Matamoros Armijos et al. (2023) buscó determinar el nivel de desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de dos escuelas públicas en Santo Domingo, Ecuador. Se utilizó un enfoque mixto, con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) y un enfoque descriptivo. En él, se analizaron cinco dimensiones de la expresión oral: fluidez y precisión, vocabulario, oratoria, adecuación al contexto y dicción. La muestra estuvo compuesta por 61 estudiantes (24 de 3 años y 37 de 4 años) y 4 docentes. En el estudio se exploraron las experiencias y conocimientos de los participantes sobre las dificultades, características y particularidades del desarrollo de la expresión oral en sus estudiantes. Los instrumentos de recolección de datos fueron una guía de observación ( $\alpha$  de Cronbach: 0.903) para los estudiantes y entrevistas para los docentes. Al finalizar la intervención el 70,49% de los estudiantes mostraron un desarrollo adecuado de la expresión oral, mientras que el 26,23% estaba en proceso y el 3,28% aún iniciaba su desarrollo. El análisis de contenido reveló que la familia juega un papel importante en las limitaciones que presentan

los estudiantes al expresarse. Estas acciones comprenden actividades participativas en el aula que promueven la comunicación oral, así como tareas y experiencias complementarias en el hogar. El objetivo es potenciar la expresión oral de los niños y fortalecer el vínculo entre el aprendizaje escolar y familiar, fomentando la interacción y el uso activo del lenguaje en diversos contextos. Con ello, se busca mejorar aspectos como la fluidez, el vocabulario y la capacidad de oratoria.

Este estudio proporciona información valiosa sobre el estado actual de la expresión oral en niños de educación preescolar en Ecuador, aunque este estudio se desarrolla en un contexto distinto al mío, su aporte resulta significativo porque permite establecer puntos de comparación y reconocimiento de problemáticas comunes en torno al desarrollo de la expresión oral en la infancia temprana, especialmente en contextos latinoamericanos que comparten características culturales, lingüísticas y educativas similares. Conocer lo que ocurre en otros países de la región me permite ampliar la mirada, identificar patrones o desafíos compartidos, y valorar estrategias pedagógicas que han demostrado ser efectivas en entornos afines. Además, identifica la importancia de la familia en el desarrollo de esta habilidad.

La muestra del estudio se limita a dos escuelas públicas de Santo Domingo, Ecuador, por lo que se requieren investigaciones adicionales que permitan analizar los efectos de estas estrategias en otras poblaciones y contextos educativos. Si bien el desarrollo de la expresión oral suele iniciarse de manera natural en la lengua materna (L1), cuando se trata de una segunda lengua (L2), como el inglés, este proceso demanda un acompañamiento más intencionado y estructurado. En este sentido, resulta fundamental estimular la expresión oral en L2 desde las primeras etapas escolares, con el apoyo activo de la familia, los docentes y la institución educativa. La participación conjunta de estos

actores permite generar entornos ricos en interacciones significativas, lo cual favorece el uso espontáneo, funcional y afectivo de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.

Por otro lado, el estudio realizado por Alcalde (2020) tuvo como propósito determinar la relación entre las habilidades sociales y la capacidad de expresión oral en el área de inglés en estudiantes de sexto grado de primaria del colegio Innova Schools, en Perú. Este trabajo se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo y corresponde al tipo correlacional, ya que se orientó a establecer vínculos entre dos dimensiones clave del aprendizaje de una lengua extranjera: la competencia comunicativa y el desarrollo socioemocional. El estudio buscó ofrecer una base que permita a los docentes fortalecer de manera sostenible las competencias en inglés a través de un enfoque integral que considere tanto lo lingüístico como lo interpersonal.

La investigación se llevó a cabo en el año 2020 y contó con la participación de 45 estudiantes del sexto grado de primaria. Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos validados por expertos: una encuesta para identificar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales y una lista de cotejo que permitió valorar la capacidad de expresión oral en inglés. Ambos instrumentos alcanzaron un coeficiente de confiabilidad de 0.821, lo que indica una correlación positiva muy fuerte entre las variables. Estos resultados evidencian que un mayor desarrollo de habilidades sociales está estrechamente vinculado con una mejor disposición para comunicarse en inglés, particularmente en lo que respecta a la fluidez, la claridad, la interacción y la seguridad al expresarse.

Una de las reflexiones más relevantes del estudio es que la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe ir acompañada de estrategias que fortalezcan la interacción, la

confianza y la participación activa del estudiante en el aula. La autora destaca que el desarrollo de la expresión oral no puede desvincularse del contexto emocional y social del estudiante, ya que estos aspectos inciden directamente en su desempeño comunicativo. Como limitación, se señala que el estudio se centró en una sola institución educativa privada y con un número reducido de participantes, lo que limita la generalización de los resultados. Sin embargo, los hallazgos aportan insumos valiosos para mi investigación, ya que confirman la necesidad de abordar la oralidad en inglés desde una perspectiva integral que articule lo lingüístico con lo socioemocional desde los primeros años escolares.

Guamanrri (2020), desarrolló una investigación con estudiantes de séptimo grado de una escuela primaria rural en Cuenca, Ecuador. Su propósito fue analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la producción oral en inglés, partiendo de la necesidad de mejorar las habilidades comunicativas en contextos educativos con escasos recursos. La metodología fue cuasi-experimental, con un grupo de control y uno experimental. Las actividades implementadas en el grupo experimental incluyeron juegos de roles, trabajo por estaciones, resolución de problemas y presentaciones orales en equipo. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental mejoraron notablemente su fluidez, pronunciación y confianza al expresarse en inglés, en comparación con el grupo control. Además, los participantes manifestaron sentirse más cómodos y motivados en actividades orales cuando trabajaban en colaboración con sus compañeros.

Este estudio refuerza los principios que orientan la presente propuesta, al evidenciar que las estrategias cooperativas no solo fortalecen la producción oral, también favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales como el respeto, la empatía, la responsabilidad

y la autorregulación. Estas dimensiones son clave para la expresión oral, especialmente en contextos donde el miedo a equivocarse limita la participación activa.

## **2.2. Antecedentes nacionales**

Como primera investigación referenciada en este apartado, se encuentra el estudio de Marín (2020) cuyo propósito fue mejorar las prácticas de enseñanza y, por medio de ellas, los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Con ella buscó contribuir de manera positiva al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés a través del diseño de una secuencia didáctica basada en el enfoque del Pensamiento Visible. El objetivo fue fomentar el pensamiento crítico del niño y su habilidad para comunicarse de manera natural, centrándose en los aspectos comunicativos del lenguaje. La metodología utilizada fue cualitativa y se basó en la investigación-acción. Para diagnosticar las habilidades comunicativas iniciales en inglés, se emplearon dos rutinas del pensamiento visible: Zoom In y una adaptación de Ver-Pensar, las cuales se destacan por su capacidad para promover una cultura del pensamiento reflexivo y participativo en el aula. La primera permite a los estudiantes observar detenidamente una imagen, un objeto o una situación, expresar inferencias a partir de lo que perciben y formular preguntas que orienten la indagación, favoreciendo así el desarrollo de la curiosidad, la interpretación crítica y el diálogo. La segunda, en cambio, parte del conocimiento previo del estudiante, lo anima a identificar aspectos que le generan duda o interés y lo invita a plantear estrategias para profundizar su comprensión, con lo cual se fortalece la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

La información generada por los estudiantes se evaluó mediante rejillas diseñadas para cada una de las 4 habilidades, subdivididas para una evaluación individualizada. El análisis de estos datos cualitativos se centró en identificar el desempeño de entrada a nivel grupal e individual en cada subcategoría de las habilidades comunicativas, con lo que se

adaptó la estrategia pedagógica a las necesidades del aula. Adicionalmente, se recolectaron datos cuantitativos a través de un diario de investigación, fotografías y la documentación de las producciones de los estudiantes durante las rutinas. Este análisis cualitativo, realizado de forma continua, buscó comprender en profundidad el proceso de implementación y los efectos de la intervención desde las diversas perspectivas, complementando los hallazgos del diagnóstico inicial.

Los resultados indicaron que el uso de estas herramientas permite documentar el pensamiento y el progreso del niño y cómo las rutinas de pensamiento y los organizadores gráficos tienen un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Se observó que los estudiantes no sólo se involucran mejor en la actividad, aumentando su participación, sino que también reciben el apoyo necesario en términos de contenido y lenguaje.

Vergara et al. (2021) adoptó un enfoque cuantitativo, utilizando un método de investigación acción participativa con alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por 50 niños de entre 4 y 6 años, pertenecientes a una institución educativa colombiana, quienes participaron en una intervención pedagógica basada en un material didáctico gamificado diseñado específicamente para fortalecer la producción oral en inglés. La investigación se implementó mediante una prueba inicial para detectar las dificultades existentes y una prueba final posterior a la intervención, con el fin de medir el aprendizaje adquirido. El análisis estadístico se realizó usando el software R Studio, donde se aplicaron pruebas de normalidad (Shapiro Wilk) y el factor de Hake para evaluar la magnitud de la ganancia de aprendizaje, que resultó en un valor de 0,736, clasificado como una ganancia de alto nivel.

Los resultados demostraron que la intervención con el material gamificado produjo una mejora sustancial en la competencia oral de los estudiantes, evidenciada en aumentos en los aspectos de gramática, pronunciación, fluidez y vocabulario. Las fortalezas del estudio incluyen la utilización de un enfoque sistemático para medir el impacto del recurso pedagógico, la implementación de pruebas estandarizadas y el empleo de análisis estadísticos que permitieron validar los resultados. Además, la participación de cuidadores en la modalidad virtual proporcionó una visión complementaria sobre la aceptación y pertinencia del material, reforzando su aplicabilidad en contextos similares.

Por otro lado, aunque la muestra fue adecuada para el análisis, puede ser limitada en tamaño y en contexto geográfico, por lo que los resultados pueden no ser generalizables a otras poblaciones o contextos culturales. Además, la intervención se centró en un tiempo relativamente corto, lo que podría influir en la sostenibilidad de los resultados a largo plazo.

Zabala (2023), tuvo como propósito fortalecer las habilidades emocionales de los niños en edad preescolar mediante una estrategia pedagógica. Para ello, se diseñó una metodología basada en la investigación-acción con un enfoque cualitativo que condujo a la implementación de una propuesta centrada en la literatura infantil. El objetivo fue guiar a niños de 5 a 6 años a expresar sus emociones, distinguirlas y aceptarlas sin prejuicios. Se seleccionó una muestra de 6 niños de grado transición. Los resultados indicaron que la propuesta pedagógica motivó a los estudiantes a participar en estas actividades de lectura y escritura a partir de textos guías, y les permitió expresarse libremente e identificar diversas formas de manifestar las emociones que les causaban frustración.

Es con este tipo de investigaciones donde se corrobora sobre las diversas oportunidades que ofrece la literatura infantil, la cual se muestra adaptable en la interacción

con los niños en varios entornos. Esto brinda la posibilidad de enriquecer significativamente los aspectos de la inteligencia emocional para los participantes.

Arango y Agudelo (2022) Realizaron un estudio cuantitativo de tipo correlacional, con adolescentes colombianos, tuvo como objetivo identificar si existe una relación entre las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico en las pruebas estandarizadas. Participaron más de 2.800 estudiantes de noveno grado pertenecientes a 463 instituciones educativas del país. La metodología consistió en aplicar un modelo de regresión lineal múltiple que permitiera analizar el impacto de diferentes variables socioemocionales sobre los puntajes obtenidos en las pruebas Saber 9.

Los resultados revelaron que existe una relación significativa (36.6%) entre las habilidades socioemocionales y el rendimiento académico, especialmente en dimensiones como la motivación, la empatía y las creencias sobre la propia eficacia. El estudio concluyó que el fortalecimiento de estas competencias puede ser una estrategia efectiva para mejorar el desempeño escolar de los adolescentes. Esta investigación respalda la inclusión de las habilidades socioemocionales dentro del currículo escolar como un factor determinante del aprendizaje.

Beltrán y Morales (2024) hicieron una investigación cualitativa, con enfoque participativo en la Institución Educativa Catalina Herrera de Arjona (Bolívar) y tuvo como propósito implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de cuarto grado. Se partió de un diagnóstico de la convivencia escolar y se diseñaron actividades centradas en el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social y el trabajo en equipo como herramientas para mejorar el ambiente escolar.

Los resultados evidenciaron un cambio positivo en la conducta de los estudiantes, reflejado en una disminución de los comportamientos agresivos y un aumento en la disposición para participar activamente en el aula. Las estrategias implementadas permitieron desarrollar habilidades clave para la convivencia y el aprendizaje emocional. Los autores concluyen que la inclusión de estos enfoques en la planificación pedagógica promueve el desarrollo integral del estudiante, resaltando la necesidad de formar docentes que puedan aplicar metodologías que integren la dimensión emocional con la académica.

Este estudio me inspira a reconocer que trabajar el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social y el trabajo en equipo no solo contribuye a mejorar la convivencia escolar, puesto que es fundamental para crear ambientes educativos donde los estudiantes se sientan seguros, motivados y capaces de aprender. En mi investigación, considero esencial integrar estas prácticas dentro del currículo, ya que el desarrollo socioemocional potencia no solo el aprendizaje académico, también la formación integral del niño. Asimismo, resaltó la necesidad de preparar a los docentes para que sean agentes activos en este proceso, capaces de combinar su desarrollo emocional y académico para transformar positivamente el entorno escolar.

Castro y Navarro (2014), tuvieron como objetivo desarrollar la comunicación oral en inglés en estudiantes de primer grado utilizando canciones como estrategia didáctica. El presente estudio se desarrolló bajo una metodología de investigación-acción en un colegio público de Bogotá durante tres meses. Participaron 18 niños y niñas de primero, entre 6 y 7 años. Las investigadoras implementaron tres lecciones basadas en canciones (*“Hello, What’s Your Name?”*, *“Ten Little Indian Boys”* y *“The Colors”*) y complementaron las actividades con juegos, dibujos, dramatizaciones y actividades de reconocimiento y

repetición. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos notas de campo, grabaciones de video y producción de los estudiantes.

Los resultados mostraron que el uso de canciones fortaleció el aprendizaje de vocabulario, la pronunciación, la comprensión oral y la motivación hacia el aprendizaje de inglés. Los estudiantes demostraron progresos al imitar, repetir e interactuar en su L2 en contextos significativos y lúdicos. Se concluyó que las canciones constituyen una herramienta poderosa para desarrollar la oralidad en una lengua extranjera en niños pequeños, al generar experiencias agradables, fomentar la participación y contribuir al desarrollo cognitivo y afectivo. Además, se destacó la importancia del refuerzo visual, la repetición y la motivación del docente como elementos claves en el aprendizaje.

Este estudio es adecuado como antecedente para mi investigación, ya que demuestra cómo las canciones pueden ser una herramienta eficaz para desarrollar la expresión oral en niños de primer grado, combinando aprendizaje y disfrute. La propuesta de Castro y Navarro evidencia la importancia de adaptar las actividades al nivel cognitivo de los estudiantes, integrando elementos visuales, físicos y emocionales. En mi investigación, que busca fortalecer la expresión oral y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero, retomo actividades como el canto, el juego simbólico, la repetición y la interacción grupal, las cuales generan un ambiente motivador y seguro para comunicarse. Este enfoque refuerza la idea de que el aprendizaje significativo en la infancia debe construirse desde la experiencia, la emoción y la participación activa.

El trabajo de Ramos-Holguín, et al. (2020), se desarrolló en una institución educativa rural de Boyacá. Este estudio se centró en analizar las posibilidades de fortalecer la expresión oral en inglés mediante el diseño de materiales pedagógicos adaptados a contextos rurales, en los que suelen predominar la escasez de recursos, la desmotivación y

la baja exposición a la lengua extranjera. A partir de una metodología de investigación-acción, los autores diseñaron talleres didácticos centrados en temas cercanos a la cotidianidad del estudiante rural. Estos materiales, elaborados por docentes en formación, promovieron la producción oral en inglés mediante tareas comunicativas contextualizadas, fomentando el uso de expresiones orales simples, la interacción entre pares y el trabajo cooperativo. Se evidenció que los estudiantes lograron superar el temor a hablar en inglés y desarrollar habilidades básicas de comunicación, en un ambiente seguro y estimulante.

Este estudio es relevante para el presente trabajo porque refuerza la importancia de diseñar propuestas pedagógicas sensibles al contexto rural. Aporta evidencia sobre cómo el enfoque práctico, comunicativo y centrado en los intereses del estudiante puede favorecer la participación oral y la apropiación del inglés en comunidades donde históricamente esta lengua ha sido enseñada de forma memorística o descontextualizada.

La investigación de Ballesteros Carmona (2022), se llevó a cabo en instituciones rurales del departamento de Bolívar, Colombia. A través de un enfoque cualitativo, la autora exploró las percepciones de docentes y estudiantes sobre las prácticas pedagógicas del inglés en estos entornos, con el propósito de identificar estrategias efectivas que pudieran potenciar especialmente la oralidad. Mediante entrevistas, observaciones y grupos focales, la autora evidenció que, si bien existen muchas limitaciones estructurales y tecnológicas en estas instituciones, tanto docentes como estudiantes reconocen el valor de estrategias lúdicas, comunitarias y culturalmente pertinentes. En particular, se destacaron como eficaces las actividades que vinculaban el inglés con costumbres locales, narrativas orales, juegos tradicionales y actividades en grupo. Estas prácticas generaban mayor interés por el idioma y mejoraban la disposición para comunicarse oralmente.

Este antecedente resulta valioso para el presente estudio, ya que confirma que el reconocimiento del contexto sociocultural de los estudiantes puede potenciar la enseñanza del inglés desde una perspectiva más significativa y participativa. Además, respalda el uso de estrategias integradoras, que incluyan componentes emocionales y culturales como forma de fomentar la expresión oral en escenarios rurales.

El artículo de Cruz-Arcila (2020), explora cómo los docentes de inglés en contextos rurales de Colombia configuran sus identidades profesionales en medio de las demandas de las políticas educativas nacionales y las realidades socioculturales de sus comunidades. A través de un enfoque narrativo e interpretativo, el autor analiza cómo estos docentes negocian su sentido de éxito profesional frente a las exigencias de una visión tecnocrática del maestro eficaz, promovida por la política pública y sustentada en el cumplimiento de estándares como el nivel B2 del MCER.

El estudio, desarrollado con diez docentes rurales de distintas regiones del país, empleó entrevistas, historias de vida y observaciones de clase para construir un análisis que revela tensiones entre las expectativas oficiales y las percepciones que los docentes tienen de sí mismos. Los hallazgos muestran que, aunque muchos de estos docentes no alcanzan los niveles de desempeño exigidos por las pruebas estandarizadas, sí logran un reconocimiento profundo por parte de sus estudiantes, colegas y directivos, basando su idea de éxito en logros significativos como el interés de los niños por comunicarse en inglés, la mejora paulatina en las pruebas Saber 11, o la valoración de sus prácticas pedagógicas por parte de la comunidad escolar.

Este artículo es especialmente relevante para el presente trabajo, ya que proporciona una base teórica y empírica que valida la necesidad de repensar la noción de éxito

profesional docente desde una perspectiva contextualizada y humana. Asimismo, fortalece el enfoque de esta investigación, que busca visibilizar cómo los docentes rurales pueden construir experiencias educativas significativas al fomentar la expresión oral en inglés y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, más allá de los indicadores técnicos impuestos desde una visión uniforme del bilingüismo.

### **2.3. Antecedentes locales**

Rodas y López (2018) desarrollaron un proyecto de investigación en un colegio bilingüe de la ciudad de Cali con un grupo de estudiantes de primero de primaria, con el objetivo de evaluar la efectividad de una unidad didáctica basada en el método Total Physical Response (TPR). La metodología empleada fue de tipo cualitativo, enmarcada en un enfoque de investigación-acción. En esta investigación, los instrumentos de recolección de datos incluyeron una evaluación diagnóstica y final del desempeño en inglés, así como entrevistas semi-estructuradas a las docentes de inglés y al equipo del Club de Conversación, aplicadas antes y después de la implementación de la unidad didáctica. Estos instrumentos permitieron reunir evidencias del progreso estudiantil y las percepciones del profesorado, las estrategias de análisis involucraron procedimientos como la codificación temática, la comparación de casos y la triangulación entre fuentes cualitativas.

Entre los principales hallazgos, se identificó que la unidad didáctica basada en el método (TPR) promovió mejoras significativas en el desempeño de los estudiantes durante el periodo académico evaluado. Asimismo, se destacó el impacto motivacional tanto en docentes como en estudiantes, quienes mostraron mayor interés y compromiso durante la enseñanza.

Los resultados sugieren que este enfoque didáctico podría extenderse a lo largo de períodos más prolongados y servir como precedente para la aplicación de nuevas metodologías en contextos similares que beneficiaría tanto a profesores con experiencia como a aquellos en formación, aunque este aspecto no fue explorado directamente en el estudio original.

Entre los hallazgos principales se encontró que sí existe efectividad de la unidad didáctica usando TPR debido al mejoramiento del desempeño de los estudiantes durante uno de los periodos académicos de la Institución, y a elementos motivacionales y de interés que presentaron las maestras y los estudiantes como resultado de la investigación.

Considero que el estudio referenciado se relaciona con el presente trabajo de investigación, puesto que proporciona relevancia en la importancia que tiene el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas, además reconoce diversas técnicas aplicadas como métodos que contribuyen al mejoramiento de la enseñanza de inglés en niveles de escolaridad en niños como los participantes de este proyecto de investigación.

Ordoñez-Rodríguez (2023) llevó a cabo una investigación en una institución educativa oficial de Cali con el propósito de explorar las percepciones de los estudiantes sobre el componente socioemocional del docente durante el desarrollo de las clases. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo y empleó la técnica del grupo de discusión como herramienta de recolección de información, dirigida a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado, con el fin de comprender sus valoraciones respecto al rol emocional del maestro en el aula.

Los hallazgos indican que los estudiantes valoran positivamente aquellas clases donde los contenidos académicos se integran con habilidades como la empatía, el respeto y la capacidad de escucha por parte del docente. Entre las conclusiones del estudio se plantea que los profesores que logran gestionar sus emociones tienden a generar ambientes de confianza y conexión con sus estudiantes, lo que puede favorecer el aprendizaje. No obstante, es importante matizar que estas relaciones no pueden considerarse automáticas ni universales, dado que el impacto emocional en el aula está mediado por múltiples variables contextuales, institucionales y personales que deben ser consideradas.

Aunque el estudio no aborda de forma directa las habilidades socioemocionales de los estudiantes, ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo el componente emocional del docente puede incidir en el clima de aula y, por extensión, en el desarrollo socioemocional del estudiantado. Esta aproximación aporta elementos relevantes para pensar la práctica pedagógica de manera integral, incluyendo la dimensión emocional como parte constitutiva del acto educativo.

Como investigadora, reconozco que este estudio no se enfoca directamente en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, sino en el componente socioemocional del docente durante el proceso de enseñanza. Sin embargo, considero que esta perspectiva es igualmente relevante, ya que el manejo emocional y la actitud del maestro tienen un impacto profundo en el ambiente de aprendizaje y en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Entender que los docentes que gestionan sus emociones y fomentan un clima de empatía, respeto y confianza pueden facilitar mejores procesos educativos me invita a valorar la formación integral del docente como un eje fundamental para potenciar el bienestar y las competencias socioemocionales en el aula. Este enfoque amplía la mirada

pedagógica, reconociendo que el desarrollo socioemocional es un proceso sistémico que involucra a toda la comunidad educativa.

Rivera (2018), tuvo como propósito describir el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el fortalecimiento de la expresión oral en inglés. A través de una metodología de investigación-acción, la autora diseñó e implementó una unidad didáctica centrada en los intereses y necesidades de los estudiantes, en la que los estudiantes eligieron temas de su interés (como deporte, arte y tecnología) y realizaron presentaciones orales, vídeos, afiches, dramatizaciones y trabajos colaborativos usando herramientas TIC.

Se promovió el trabajo en grupo, el uso de blogs, canciones y redes sociales, promoviendo su participación activa y el uso de contextos reales. La intervención se realizó con un grupo de 33 estudiantes de grado séptimo, a quienes se les aplicaron instrumentos como encuestas, observaciones, entrevistas y actividades evaluativas como talleres, test y presentación de su proyecto final en video.

Los resultados mostraron una mejora notable en la expresión oral de los estudiantes, así como un aumento en su motivación y autonomía. Las actividades propuestas, mediadas por herramientas digitales y estrategias colaborativas, facilitaron la participación activa del grupo y el uso significativo del inglés. Este estudio evidencia la importancia de adaptar los procesos pedagógicos al contexto y las características del estudiantado, aprovechando los recursos tecnológicos disponibles en el entorno escolar. Su aporte resulta relevante para investigaciones que buscan fortalecer las habilidades comunicativas en la infancia desde enfoques pedagógicos innovadores y centrados en el estudiante. Los hallazgos y la estructura metodológica del estudio sirven como una guía valiosa para el diseño de mi

secuencia didáctica y la aplicación de estrategias que propicien entornos de aprendizaje más dinámicos, participativos y significativos.

Mancilla (2014) tuvo como objetivo fortalecer las habilidades de comprensión y expresión oral en inglés en estudiantes con discapacidad visual, mediante una propuesta de secuencia didáctica. El presente estudio se desarrolló a través de un enfoque cualitativo de investigación-acción, bajo el modelo de Ann Burns el cual tiene un enfoque cíclico y reflexivo especialmente diseñado para contextos educativos, en particular para docentes que desean investigar y mejorar su propia práctica pedagógica. Este modelo promueve que los profesores sean investigadores en el aula, permitiéndoles identificar problemas, experimentar con soluciones y analizar los resultados de forma sistemática.

. La población estuvo conformada por 10 estudiantes con discapacidad visual del grado segundo A del Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos los registros escritos de la maestra (diarios de campo y observaciones) y grabaciones en video para analizar el impacto de la propuesta pedagógica. Las actividades implementadas incluyeron juegos de roles, canciones, dramatizaciones, trabajo colaborativo y uso de materiales en braille.

Los resultados evidenciaron que la propuesta fue efectiva para promover la participación, el uso significativo del lenguaje y la interacción oral entre los estudiantes. Además, se fortaleció la motivación, la autonomía y el aprendizaje significativo mediante actividades adaptadas al contexto y capacidades de los estudiantes. La investigación concluye que es posible diseñar e implementar propuestas metodológicas inclusivas que contribuyan al desarrollo comunicativo de estudiantes con discapacidad visual, resaltando el papel del docente como facilitador del proceso de inclusión y aprendizaje desde una perspectiva humana y social.

Este estudio es un antecedente clave para mi investigación, ya que demuestra cómo una secuencia didáctica estructurada y adaptada a las necesidades de los estudiantes puede fortalecer las habilidades orales en inglés. Aunque su población corresponde a estudiantes con discapacidad visual, comparte con mi trabajo el enfoque en el desarrollo de la oralidad mediante estrategias participativas, sensoriales y contextualizadas. Esta investigación me inspira a diseñar actividades lúdicas, como dramatizaciones, canciones, narraciones y juegos, que promuevan la expresión oral y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero. Asimismo, destaca la importancia de partir del diagnóstico, adaptar los recursos y evaluar constantemente para lograr aprendizajes significativos, elementos que también guían mi propuesta pedagógica.

Rodríguez (2023) tuvo como objetivo diseñar una propuesta pedagógica pertinente, flexible e innovadora para el fortalecimiento de habilidades psicosociales en estudiantes de 5 a 14 años, en el marco del programa AfterSchool de la Fundación Único de la ciudad de Cali. Se trató de un informe de pasantía desarrollado bajo el enfoque cualitativo y la metodología de sistematización de experiencias. La población estuvo compuesta por niñas y niños en situación de vulnerabilidad social, pertenecientes a la comuna 4 de Santiago de Cali. Se emplearon instrumentos de recolección de datos como diarios de campo, observación participante, entrevistas y encuestas. Las actividades implementadas fueron lúdicas, participativas y adaptadas al contexto virtual, incluyendo juegos de roles, dinámicas de resolución de conflictos, actividades artísticas, tecnológicas y sesiones sincrónicas y asincrónicas con seguimiento pedagógico.

Los resultados mostraron que la propuesta contribuyó significativamente al desarrollo de competencias emocionales, comunicativas y sociales, evidenciando mejoras en el manejo de emociones, resolución de conflictos, trabajo en equipo y participación

activa. Se concluyó que una intervención educativa con fundamentos teóricos y metodológicos sólidos permite fortalecer las habilidades para la vida en contextos vulnerables, especialmente si se integran la familia, el juego y la participación activa de los niños y niñas. Asimismo, se resaltó la importancia de la formación emocional en edades tempranas para la construcción de un proyecto de vida saludable y consciente.

Este estudio representa un antecedente valioso para mi investigación, ya que demuestra cómo una propuesta pedagógica estructurada y basada en actividades lúdicas puede impactar positivamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales desde edades tempranas. La investigación resalta la importancia del juego, la participación activa y la integración de la familia como ejes fundamentales en el proceso formativo, principios que también guían mi propuesta para fortalecer la expresión oral y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero. Las actividades implementadas en su intervención, como dinámicas de grupo, juegos simbólicos, dramatizaciones y encuentros de orientación familiar, sirven como referentes metodológicos clave para la planeación y ejecución de mi secuencia didáctica.

### 3. MARCO TEÓRICO

Este capítulo sintetiza las diversas aproximaciones teóricas y muestra los fundamentos que nutren este trabajo de investigación, por medio de la definición de las teorías que subyacen al diseño de la secuencia didáctica y los conceptos en torno al aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se hace referencia a autores que han abordado temas clave como las habilidades socioemocionales, la expresión oral, los libros álbum, la secuencia didáctica y el aprendizaje significativo, proporcionando diferentes perspectivas sobre su aplicación en contextos escolares.

Conocer una lengua diferente a la materna permite a los niños y las niñas aproximarse al conocimiento de culturas distintas, ampliar su visión del mundo y desarrollar competencias interculturales necesarias en un entorno globalizado (Byram, 1997; Council of Europe, 2001). Esta competencia lingüística temprana favorece la comunicación y el respeto por la diversidad, y por ello, los profesionales de la educación insisten en la importancia de aproximar a los niños y las niñas desde los primeros años de vida al inglés como lengua extranjera (Cameron, 2001; MEN, 2006). Sin embargo, el aprendizaje de una lengua no puede entenderse únicamente desde lo cognitivo o gramatical; también se construye desde las emociones, la motivación y la interacción social (Krashen, 1982; Vygotsky, 1978).

En este sentido, las habilidades socioemocionales desempeñan un papel fundamental, ya que influyen directamente en la disposición del estudiante para aprender, participar y comunicarse en otro idioma. Como señala la Organización Mundial de la Salud (2001), la salud mental —en la cual se incluyen las habilidades emocionales y sociales— se define como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma

productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (p. 1). Por tanto, un entorno emocionalmente seguro favorece no solo el bienestar, sino también el desarrollo lingüístico, ya que promueve la confianza, la creatividad y la interacción espontánea (Dörnyei & Ryan, 2015; Oxford, 2017).

### 3.1. Habilidades socioemocionales

**Figura 1**

*Habilidades socioemocionales*



Made with Napkin

*Nota.* La imagen representa las habilidades socioemocionales que rigen este trabajo de investigación. Elaboración propia.

Las habilidades socioemocionales desempeñan un papel importante en la adquisición y el uso efectivo de segundas lenguas, ya que el entorno social y emocional en el que se encuentra el estudiante influye directamente en su motivación, confianza y disposición para utilizar el idioma en situaciones de comunicación (Krashen, 1982; Oxford,

1990; Dewaele, 2013). La Organización Mundial de la Salud (2001) resalta esta dimensión al definir la salud mental como un estado en el cual “el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (p. 1). Esta definición coincide con los objetivos que se promovieron durante la intervención, en la medida en que se buscó no solo desarrollar competencias lingüísticas, sino también fortalecer la capacidad de los estudiantes para expresarse emocionalmente, colaborar con sus compañeros y construir relaciones afectivas desde el uso del idioma.

Las competencias socioemocionales abarcan tanto habilidades cognitivas como aspectos afectivos, entre ellos la conciencia y regulación de las emociones, la interacción social y la participación en la vida comunitaria. Estas capacidades permiten a las personas desarrollar un mayor autoconocimiento, gestionar sus emociones de manera adecuada, establecer y alcanzar metas personales, fortalecer sus vínculos interpersonales, tomar decisiones responsables y, en general, reducir comportamientos agresivos mientras incrementan su bienestar y satisfacción personal. (Colombia Aprende 2022)

Por último, en el ámbito de las ciencias sociales y la educación, el concepto de inteligencia emocional ha cobrado gran relevancia a partir de los trabajos pioneros de Salovey y Mayer (1997). Según Villaseñor (2017), las habilidades socioemocionales influyen directamente en la forma en que las personas se desempeñan en diversas situaciones, ya que orientan sus acciones, decisiones y formas de relacionarse con los demás, es decir, influyen directamente en la forma en que los individuos enfrentan sus actividades cotidianas, se relacionan con otros y toman decisiones. Estas habilidades incluyen aspectos como la determinación, el autocontrol, la autorregulación, la comunicación efectiva y el comportamiento prosocial. Además de facilitar una mejor

convivencia, estas competencias favorecen el rendimiento académico y reducen la probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo, tanto a nivel individual como grupal.

La perseverancia, sociabilidad y curiosidad son habilidades socioemocionales que están estrechamente relacionadas con las emociones, las cuales se encuentran presentes en todos nuestros comportamientos y son las encargadas de motivar, energizar y dirigir tanto el pensamiento como la conducta (West, 2016). Las habilidades socioemocionales (HSE) son habilidades que favorecen la asimilación y control de emociones propias y de los demás, con el fin no solo de desarrollar relaciones saludables, también la toma de decisiones responsables, el establecimiento y logro de metas (CASEL, 2019).

En la actualidad, se habla comúnmente de habilidades socioemocionales (HSE) o de aprendizaje socioemocional, términos que aluden a la posibilidad de que estas capacidades puedan desarrollarse intencionalmente a través de procesos educativos. Sus raíces conceptuales pueden rastrearse hasta la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner en la década de 1980, particularmente en lo que respecta a las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Gardner (2001) considera la inteligencia intrapersonal como la capacidad de una persona para reconocer y diferenciar sus propios estados emocionales, lo cual le permite actuar de forma consciente frente a diversas situaciones, regulando sus emociones de acuerdo con sus experiencias internas. La segunda, por su parte, implica la habilidad de percibir, comprender y responder a las emociones, motivaciones e intenciones de los demás, facilitando así la interacción social.

Estas nociones, aunque formuladas hace más de cuatro décadas, siguen siendo fundamentales para el entendimiento de las HSE, ya que evidencian cómo el conocimiento de uno mismo y de los otros constituye la base del desarrollo emocional y social. No

obstante, es necesario reconocer que, en el campo educativo actual, estas capacidades no pueden considerarse únicamente como talentos individuales, sino como habilidades que requieren contextos pedagógicos sensibles, experiencias significativas y acompañamiento reflexivo para ser realmente potenciadas en el aula. En este sentido, resulta pertinente repensar el lugar que ocupan estas habilidades en los procesos educativos, especialmente en contextos donde tradicionalmente han sido relegadas frente a las competencias académicas "duras".

Daniel Goleman (1995), retomando los aportes de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples, acuñó el término inteligencia emocional para referirse a la capacidad de sentir, comprender, regular y transformar los estados de ánimo propios y ajenos. En este sentido, las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que permiten a los niños y niñas reconocer sus emociones, establecer relaciones positivas con los demás, manejar situaciones retadoras y tomar decisiones responsables (CASEL, 2012). Estas habilidades son fundamentales para su desarrollo integral, ya que inciden directamente en la manera en que se relacionan con el entorno y con ellos mismos. Entre las habilidades más relevantes para los niños y niñas de grado primero se encuentran la toma de decisiones, entendida como la capacidad de valorar distintas opciones y elegir la alternativa más adecuada; la autoconciencia, que implica identificar y comprender las propias emociones; y la autorregulación, entendida como la habilidad de controlar emociones y comportamientos de manera constructiva. En esta propuesta de intervención, el enfoque se centrará particularmente en estas tres habilidades —toma de decisiones, autocontrol y autoconciencia—, que constituyen los ejes centrales del trabajo de investigación.

### **3.1.1 Toma de Decisiones**

La toma de decisiones es definida por Goleman (1995) como la capacidad de evaluar y seleccionar opciones con base en un juicio ético y en el entendimiento de las consecuencias de las acciones. En el aprendizaje del inglés, esta habilidad se evidencia cuando los estudiantes analizan cómo utilizar palabras y frases para resolver conflictos o mejorar sus interacciones sociales. Por ejemplo, frases como *"I am sorry"* o *"Please, stop"* permiten a los niños actuar de manera proactiva frente a situaciones de conflicto, fortaleciendo su habilidad para decidir cómo expresar emociones o solicitar algo con cortesía.

El enfoque en la toma de decisiones dentro del aula no solo fortalece la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también se convierte en una oportunidad pedagógica para cultivar habilidades superiores del pensamiento. Tal como lo plantea Lipman (2003), el “pensamiento crítico y reflexivo” implica que los estudiantes no se limiten a repetir información, sino que analicen, evalúen y formulen juicios fundamentados a partir de su experiencia y comprensión del mundo. Al situar la expresión oral en contextos sociales reales o simulados, se les invita a considerar múltiples perspectivas, anticipar consecuencias y justificar sus elecciones comunicativas. Esto transforma el acto de hablar en una práctica consciente, intencionada y situada, que requiere del estudiante no solo una correcta construcción gramatical, sino una lectura crítica del entorno y una respuesta coherente con sus valores, emociones y objetivos. De esta manera, el desarrollo de la oralidad se convierte en un ejercicio reflexivo, en el que el lenguaje es el resultado del pensamiento.

### ***3.1.2 Autocontrol***

El autocontrol, entendido como la capacidad para regular las emociones, los pensamientos y los comportamientos frente a diferentes situaciones (Duckworth & Gross, 2014), constituye una de las habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Esta habilidad implica no sólo la inhibición de impulsos o reacciones automáticas ante estímulos desafiantes, sino también la capacidad de posponer gratificaciones inmediatas en función de metas a largo plazo. El autocontrol permite a los individuos tomar decisiones más conscientes y reflexivas, gestionar el estrés, resolver conflictos de manera pacífica y mantener la concentración en tareas complejas o prolongadas. Además, favorece la adaptación a las normas sociales, escolares y contribuye a la construcción de relaciones interpersonales más saludables.

En el contexto educativo, el fortalecimiento del autocontrol se traduce en un mejor manejo del comportamiento en el aula, mayor disposición para el aprendizaje y un ambiente más propicio para la convivencia. Según Denham (2006), el desarrollo del autocontrol en la infancia contribuye significativamente a la regulación emocional y a la adaptación social en el entorno escolar. Además, estudios han demostrado que los niños que logran autorregularse desde edades tempranas muestran un mejor desempeño académico, ya que pueden concentrarse más fácilmente, seguir instrucciones y resolver conflictos de forma pacífica (Jones, Bailey & Jacob, 2014). Desarrollar esta competencia no solo favorece el aprendizaje, sino que también permite a los estudiantes enfrentar con mayor resiliencia los retos emocionales y sociales que se presentan en su vida cotidiana, lo cual resulta especialmente importante en contextos de vulnerabilidad o escaso acompañamiento familiar (Moffitt et al., 2011).

Durante actividades de lectura o dramatización, los estudiantes aprenden a utilizar recursos lingüísticos como *Let's be friends again* o *I forgive you* en lugar de respuestas impulsivas. Estas expresiones promueven la regulación emocional, ya que los estudiantes son conscientes de cómo sus palabras afectan a los demás. Asimismo, Vygotsky (1978) destacó que el lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento y el control interno. Al practicar vocabulario relacionado con el manejo emocional en inglés, los niños no sólo desarrollan habilidades lingüísticas, sino también estrategias cognitivas para regular su comportamiento.

### **3.1.3 Autoconciencia**

La autoconciencia, definida por CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2020) como la capacidad para identificar y comprender las propias emociones y pensamientos, es fundamental para la enseñanza del inglés, especialmente cuando los estudiantes reflexionan sobre cómo se sienten y qué palabras utilizan para expresarlo. Durante actividades como la creación de tarjetas o la dramatización de escenas, los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones y a verbalizarlas, fortaleciendo su capacidad de introspección.

Bandura (1986), en su teoría del aprendizaje social, argumenta que la autoconciencia se fomenta cuando los individuos reflexionan sobre su propio comportamiento a partir de la interacción con el entorno. En el aula, esto se evidencia cuando los estudiantes eligen palabras amables como *I love you* o *Thank you* para expresar emociones positivas, reforzando su capacidad de empatizar y comunicarse de manera consciente.

La enseñanza del inglés en la primera infancia puede ir más allá de la mera adquisición del idioma, sirviendo como una plataforma para el desarrollo integral del

estudiante. En este contexto, las habilidades socioemocionales, como la toma de decisiones, el autocontrol y la autoconciencia, se integran como componentes esenciales del proceso educativo. Según CASEL, las habilidades socioemocionales permiten a los estudiantes comprender y manejar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Este marco es clave para sustentar la conexión entre el aprendizaje del idioma y el desarrollo socioemocional.

En resumen, las habilidades socioemocionales desempeñan un papel crucial en la adquisición y el uso efectivo de segundas lenguas. Un entorno social y emocional positivo puede fomentar la motivación y la confianza de los estudiantes, mientras que un entorno negativo puede obstaculizar su progreso.

### **3.2. Expresión oral en inglés**

La expresión oral es una herramienta fundamental en la interacción humana, facilitando la socialización y el desarrollo de diversas habilidades, así como la atención a las necesidades individuales. En el ámbito educativo, su relevancia es crucial para el proceso de aprendizaje, y varios autores han ofrecido definiciones sobre este concepto.

Según Rodríguez (2010), el desarrollo de la expresión oral ocupa un lugar central dentro de los propósitos fundamentales de la Práctica Integral del inglés, ya que esta disciplina orienta la formación de la competencia comunicativa en lengua extranjera. La oralidad cumple múltiples funciones, permitiendo a las personas interactuar, acceder a información, contrastar opiniones y, en el caso específico de quienes se preparan como docentes de inglés, se convierte en una herramienta esencial para guiar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

Berenguer (2004) se refiere a la comunicación oral como el proceso de codificación-emisión de mensajes mediante la palabra hablada, acompañada de gestos y la

recepción-decodificación de estos mensajes, donde interactúan dos o más sujetos, quienes expresan necesidades, sentimientos e ideas para lograr cooperación, comprensión y negociación de significados y apropiarse de una significación conjunta. Basándose en lo mencionado, se podría afirmar que la expresión oral va más allá de ser simplemente una acción física que genera sonidos; es, en realidad, una actividad que ilustra las ideas más significativas de un individuo, las cuales se transmiten mediante el habla. La expresión oral se desarrolla a través de la práctica y la retroalimentación constante, pero también puede verse influenciada por el entorno social y emocional en el que se encuentra el estudiante.

Desde una perspectiva comunicativa, Ramírez (2002) define la expresión oral como la capacidad de “escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje)” (p. 59). Esta definición destaca que la oralidad no se limita únicamente a la emisión de palabras, sino que involucra un proceso integral de recepción activa y producción consciente del lenguaje. Escuchar de manera atenta implica interpretar no solo el contenido verbal, sino también los gestos, el tono de voz, las pausas y otros elementos que enriquecen el mensaje. A su vez, al expresarse, el hablante debe ser capaz de utilizar estos mismos recursos para lograr una comunicación eficaz y significativa. Esta concepción resulta relevante en el ámbito educativo, ya que promueve una visión de la oralidad como una práctica dinámica y social, que requiere sensibilidad, intención comunicativa y habilidades cognitivas. Desde esta mirada, fomentar la expresión oral implica trabajar tanto la comprensión como la producción, desarrollando en los estudiantes la capacidad de participar activamente en interacciones comunicativas reales y contextualizadas.

El desarrollo de la expresión oral en inglés mediante el juego de roles fue objeto de numerosas investigaciones pedagógicas precisamente por su comprobada utilidad para este propósito. Harmer (2007) afirma que el uso del juego de roles en la enseñanza del inglés ha sido ampliamente explorado en investigaciones pedagógicas debido a su efectividad para fortalecer la expresión oral. Esta estrategia permite a los estudiantes recrear situaciones propias de la vida cotidiana, asumir distintos roles y adoptar perspectivas diferentes a las suyas. Además, fomenta la fluidez verbal y prepara a los aprendientes para enfrentar interacciones específicas dentro del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los conceptos desarrollados se encuentran estrechamente vinculados y se potencian mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La expresión oral efectiva en lengua extranjera involucra una serie de componentes esenciales, tales como la fluidez, la pronunciación, el uso adecuado del vocabulario, la comprensión auditiva y la interacción y respuesta en situaciones comunicativas. El desarrollo de estas habilidades requiere no solo de un dominio progresivo del idioma, sino también de un entorno emocionalmente seguro que fomente la participación activa y espontánea del estudiante. En este sentido, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales —como la autoconciencia, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables— permite a los niños y niñas expresar sus ideas con mayor confianza, interactuar de manera respetuosa y empática con sus compañeros y docentes y perseverar en la comunicación a pesar de las dificultades propias del aprendizaje de una segunda lengua, lo cual incide positivamente en la disposición para escuchar, responder, tomar turnos de palabra y enriquecer el intercambio oral en el aula. Por tanto, se reconoce que el desarrollo de la expresión oral no es un proceso meramente lingüístico, sino también emocional y relacional.

A continuación, se detallan los principales elementos que configuran la expresión oral dentro de esta investigación.

**Figura 2**

*Elementos de la expresión oral*



Made with Napkin

*Nota.* Elementos de la expresión oral que rigen este trabajo de investigación. Elaboración propia con IA Napkin.

### **3.2.1 Fluidez**

La fluidez hace referencia a la habilidad del hablante para producir el lenguaje oral de manera continua, sin interrupciones prolongadas, manteniendo un ritmo que favorezca la comprensión del mensaje. Nation y Newton (2009) señalan que la fluidez se enfoca más en la comunicación efectiva que en la corrección gramatical estricta, permitiendo que los estudiantes se expresen con seguridad incluso cuando sus recursos lingüísticos son limitados. La fluidez en la expresión oral ha sido conceptualizada desde distintos enfoques,

reflejando su complejidad y naturaleza multidimensional. Una de las definiciones más citadas es la de Fillmore (1979), quien describió la fluidez como “la habilidad de hablar durante una longitud de tiempo específica con pocas pausas; la habilidad de llenar el tiempo con discurso; la habilidad de hablar en oraciones coherentes y semánticamente densas; la habilidad de tener cosas apropiadas que decir en un amplio rango de contextos; y la habilidad de ser creativo e imaginativo en el uso del idioma” (p. 51).

Aunque pensada inicialmente para la lengua materna, esta definición ha sido ampliamente aplicada a contextos de segundas lenguas, destacando factores tanto lingüísticos como cognitivos. En esta misma línea, Huba y Freed (2000) enfatizaron que la fluidez incluye no solo la producción del discurso observable, sino también manifestaciones psicológicas como la planificación, la vacilación y el ritmo temporal del habla. A su vez, Segalowitz (2000) propuso diferenciar entre los mecanismos cognitivos internos que afectan la producción (fluidez cognitiva) y los aspectos observables del discurso (fluidez de expresión). Posteriormente, el mismo autor (Segalowitz, 2010) detalló tres dimensiones clave: la fluidez cognitiva, la fluidez de expresión —que abarca velocidad, pausas y vacilaciones— y la fluidez percibida, que se refiere a las inferencias que hacen los oyentes sobre la competencia del hablante. Como señala Tavakoli (2016), esta última está relacionada con la impresión general que genera el hablante en su interlocutor, reforzando la importancia de considerar tanto factores internos como externos en el desarrollo de la fluidez oral.

### **3.2.2 Pronunciación**

La pronunciación comprende tanto la articulación correcta de los sonidos del idioma como los aspectos prosódicos: ritmo, entonación y acentuación. Celce-Murcia et al. (2010) subrayan que una pronunciación comprensible favorece la inteligibilidad del discurso,

especialmente en contextos educativos donde los interlocutores son también aprendices del idioma.

En el contexto rural donde se desarrolló esta investigación, la pronunciación se abordó desde un enfoque lúdico y gestual, a través de canciones, juegos de imitación y repetición de frases del cuento. Esta estrategia permitió que los estudiantes se apropiaran progresivamente de los sonidos del inglés, sin temor al error, desarrollando confianza para comunicarse oralmente.

### ***3.2.3 Vocabulario***

El vocabulario es el conjunto de palabras que un hablante domina y utiliza para expresarse adecuadamente. Richards y Renandya (2002) destacan que un vocabulario funcional permite a los estudiantes desenvolverse en múltiples situaciones comunicativas, y constituye la base para desarrollar tanto la comprensión como la producción oral.

### ***3.2.4 Comprensión auditiva***

La comprensión auditiva es la capacidad de captar e interpretar el lenguaje oral escuchado. Según Rost (2011), esta habilidad es esencial para la adquisición del inglés, ya que permite al estudiante interiorizar estructuras, identificar palabras clave y responder de manera adecuada a instrucciones o preguntas.

### ***3.2.5 Interacción y respuesta***

Este componente implica la capacidad de participar en intercambios comunicativos, tomando turnos, reaccionando a lo que dice el interlocutor y adaptando el lenguaje al contexto. Hall (2011) sostiene que la interacción auténtica es clave para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes experimentar el uso real del idioma.

La enseñanza del inglés en grados iniciales, al integrarse con actividades que promueven el uso de lenguaje emocional, facilita el desarrollo de habilidades

socioemocionales como la toma de decisiones, el autocontrol y la autoconciencia. Este enfoque, respaldado por autores como Goleman (1995), Vygotsky (1978) y CASEL (2020), resalta el potencial del idioma como herramienta para el desarrollo integral del estudiante, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia enriquecedora tanto en el ámbito lingüístico como en el personal.

### **3.3 Literatura y libros álbum**

El libro álbum, en su esencia más auténtica, se define como una forma de literatura en la cual texto e imagen coexisten en una relación de interdependencia narrativa, construyendo un relato que no puede comprenderse plenamente si se separan estos dos códigos. A diferencia del libro ilustrado o del libro de imágenes, en el libro álbum el texto no se limita a describir la imagen ni la imagen simplemente a reiterar lo que dice el texto; por el contrario, ambos conforman una unidad de sentido que exige del lector —incluso del más joven— una participación activa, analítica y constructiva (Orozco, 2009).

Esta complejidad semiótica convierte al libro álbum no sólo en una forma editorial moderna, sino también en una expresión artística y cultural propia de la contemporaneidad. En mi experiencia como docente, considero que esta forma de lectura integrada potencia las habilidades cognitivas de los niños, permitiéndoles vincular códigos verbales y visuales en una comprensión profunda y crítica del mundo.

Desde el ámbito educativo, el libro álbum adquiere una relevancia particular en la educación infantil, ya que permite introducir a los niños en prácticas de lectura más complejas, significativas y estimulantes. Su estructura polifónica y multimodal se adapta a las formas de percepción del niño del siglo XXI, quien está expuesto constantemente a múltiples lenguajes visuales y auditivos (López, 2009). En este sentido, el libro álbum favorece una alfabetización expandida, donde se desarrollan competencias lectoras,

visuales, estéticas y narrativas desde una edad temprana. Coincido con la autora en que esta modalidad de lectura no solo forma lectores, sino también intérpretes culturales, capaces de comprender y reconfigurar sentidos en función de su contexto. Por tanto, considero que su uso sostenido en el aula puede contribuir a formar sujetos lectores críticos y creativos.

En cuanto a su aplicabilidad en el desarrollo de la expresión oral y las habilidades socioemocionales, el libro álbum se convierte en una herramienta pedagógica privilegiada. La interacción dialógica que se genera durante su lectura compartida, especialmente en contextos rurales, promueve la verbalización de emociones, la argumentación de ideas y la exploración de múltiples perspectivas narrativas (Orozco, 2009). La riqueza visual de estos textos invita a los niños a describir, interpretar y construir significados, lo que fomenta la oralidad desde un enfoque comunicativo y expresivo. En mi práctica docente, he observado que el uso del libro álbum facilita que los estudiantes se reconozcan en los personajes, comprendan situaciones emocionales complejas y fortalezcan su empatía, lo que resulta fundamental en la formación de ciudadanos sensibles, dialogantes y respetuosos de la diversidad.

Desde otra perspectiva Tabernero (2011) sostiene que el libro álbum constituye un tipo de texto donde se produce una interdependencia significativa entre la imagen y la palabra, lo que demanda una lectura en varios niveles de comprensión. La autora señala que este formato narrativo, al combinar códigos visuales y lingüísticos, ofrece múltiples posibilidades interpretativas que enriquecen la experiencia lectora de los niños. Esta riqueza semiótica convierte al libro álbum en una herramienta pedagógica poderosa para el desarrollo de la expresión oral, ya que invita a los estudiantes a observar, inferir, dialogar y construir significados de manera colectiva. Además, al presentar situaciones emocionales complejas de forma accesible y simbólica, favorece el fortalecimiento de las habilidades

socioemocionales, al permitir la identificación con los personajes, la reflexión sobre sus emociones y la comprensión de diversas perspectivas. Así, el libro álbum no solo estimula el lenguaje, sino que también propicia un espacio para el desarrollo de la empatía, la autorregulación y la convivencia.

### ***3.3.1 La literatura infantil como mediadora del desarrollo integral en la infancia***

La literatura infantil representa un recurso pedagógico significativo en los procesos formativos de la niñez, ya que facilita la apropiación de saberes y el desarrollo de competencias mediante experiencias lúdicas y estimulantes. En la última década, múltiples investigadores han resaltado el valor educativo de este tipo de literatura, subrayando su impacto en el crecimiento cognitivo, emocional y social de los niños y niñas.

Diversas aproximaciones teóricas han abordado esta temática. Entre los referentes más influyentes se encuentra Jerome Bruner, quien en su obra *La educación, puerta de la cultura* (1996), plantea que la literatura infantil es un instrumento esencial para potenciar las habilidades cognitivas de los niños. Bruner argumenta que los relatos literarios fomentan en los estudiantes la capacidad de interpretar y construir significados, al tiempo que estimulan el pensamiento crítico mediante la exposición a situaciones complejas. Asimismo, enfatiza que la literatura permite la interiorización de valores y actitudes a través de la identificación con los personajes y sus vivencias.

En una perspectiva complementaria, Daniel Cassany, en su obra *La cocina de la escritura* (2012), pone de relieve el papel de la literatura infantil en la formación de la competencia literaria. El autor sostiene que la lectura de cuentos y textos narrativos adecuados a la edad promueve habilidades de comprensión lectora y expresión escrita, además de familiarizar a los niños con las convenciones propias del lenguaje literario. Cassany también subraya que este tipo de literatura favorece la construcción de la identidad

y el fortalecimiento de la autoestima infantil, ya que los niños tienden a identificarse con los personajes y contextos que se desarrollan en las historias.

En síntesis, la literatura infantil constituye un recurso valioso dentro del entorno escolar, ya que permite articular el aprendizaje de contenidos con el desarrollo de capacidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales, en un formato atractivo y significativo para los estudiantes. Desde las propuestas de Bruner y Cassany, se concibe la literatura como una vía efectiva para enseñar valores, desarrollar competencias lingüísticas y cultivar habilidades sociales, lo que justifica su integración sistemática en los procesos educativos.

### ***3.3.2 La literatura infantil y su vínculo con el desarrollo de la inteligencia emocional***

Más allá de su valor estético o recreativo, la literatura infantil posee un gran potencial como instrumento para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la infancia. Esta se entiende como la habilidad para identificar, comprender y gestionar tanto las emociones propias como las de los demás. En esta línea, distintos autores han reconocido el papel formativo de la literatura en el ámbito emocional, destacando su utilidad para la educación afectiva de los niños.

Entre ellos, John Gottman y Joan Declaire, en su publicación *Los mejores padres* (1998), destacan cómo las narraciones infantiles pueden servir de guía para que los niños aprendan a reconocer y expresar sus emociones de manera saludable. Los autores sostienen que las historias permiten a los niños normalizar la experiencia emocional, comprendiendo que todas las emociones son legítimas y que es posible manejarlas adecuadamente. Además, consideran que la literatura ofrece situaciones propicias para enseñar habilidades de convivencia como la negociación, el diálogo y la resolución de conflictos, elementos clave dentro del desarrollo de la inteligencia emocional.

De igual forma, el psicólogo Lawrence Shapiro, en su libro *La inteligencia emocional de los niños* (1997), argumenta que los cuentos infantiles constituyen una herramienta eficaz para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales. Según Shapiro, estas narrativas permiten introducir conceptos como la empatía, la cooperación y la comunicación asertiva, a través de ejemplos concretos y cercanos a la realidad del niño. Asimismo, plantea que estos textos pueden ser útiles para acompañar a los estudiantes en la gestión de emociones complejas y en la elaboración de estrategias para enfrentar situaciones difíciles.

En conclusión, desde la perspectiva de autores como Gottman, Declaire y Shapiro, la literatura infantil no solo enriquece el lenguaje y el pensamiento, sino que también actúa como motor en el desarrollo de la inteligencia emocional. Por ello, es fundamental fomentar su uso en el ámbito escolar, reconociendo su capacidad para educar el corazón y la mente de los niños en sintonía con las demandas del contexto actual.

### **3.4 Secuencia didáctica**

Cuando se habla de Secuencia Didáctica se concibe como una serie de actividades que de manera organizada tiene un objetivo educativo. En ésta se divide el tiempo de las clases en tres momentos: Inicio, Desarrollo y Cierre. El inicio se vincula con los conocimientos previos y todo cierre debe, además, introducir al próximo inicio, logrando los fines del aprendizaje.

La Secuencia Didáctica es un conjunto de actividades metodológicas de manera ordenada que apuntan al aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta los objetivos, los materiales y la evaluación de una lección de clase. También se refiere al ámbito de la enseñanza en un contexto académico. Comprende las actividades sucesivas que tienen como fin enseñar un contenido educativo caracterizado por ser una continuidad no aditiva,

sino interrelacionada, estructurada progresivamente de manera tal que una actividad complementa y amplía la actividad anterior y por la evaluación se proyecta a la siguiente, siempre orientada a la competencia a lograr (Benejam, 1997).

Teóricos como Long y Crookes (1992) afirman que la secuenciación son parámetros de selección y ordenación de las funciones comunicativas más no del grado de dificultad lingüística. Expresado, en otros términos, una Secuencia Didáctica consiste en una serie de actividades diseñadas en un orden jerárquico encaminadas a la adquisición de contenidos y el desarrollo de una habilidad en términos de función y desempeño lingüístico y comunicativo. En este sentido, la secuenciación privilegia la organización de las funciones del lenguaje, dando así importancia a lo que es capaz de hacer el aprendiz de manera progresiva en términos de comunicación a través del uso del lenguaje.

A continuación, se tienen en cuenta las siguientes características más importantes de la Secuencia Didáctica: Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia un fin articulado en forma de secuencia temporal. Los procedimientos se centran en la reflexión sobre el uso y la aplicabilidad de los contenidos. Incorporación de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). Las actividades se planifican desde una vista bilateral: la función del emisor y la de los receptores. Integra los distintos tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa. La evaluación formativa cobra una relevancia especial. Pautas de observación y valoración en el proceso y los resultados. Tiene una duración de 6 a 10 horas de clase (Martín, 2009, p. 120).

La secuencia didáctica es un diseño en el que se encadenan y articulan las distintas tareas, estableciendo la función que cada una tiene sobre la construcción del conocimiento (Estaire 1999). Por tanto, una secuencia didáctica está constituida por una serie de tareas y

actividades que se articulan entre sí con el objetivo de promover el aprendizaje y la adquisición de contenidos y funciones de una lengua extranjera.

Desde el enfoque de Giné Freixes et al. (2003), la secuencia didáctica —también denominada secuencia formativa— constituye una herramienta fundamental en la planificación y desarrollo de prácticas educativas significativas. Esta estrategia se concibe como una serie organizada de acciones y actividades que responden a una intencionalidad pedagógica, y que permiten observar, analizar y tomar decisiones reflexivas sobre la acción educativa en sus distintas etapas.

Para estos autores, toda práctica docente implica una secuencia que se despliega en el tiempo y que exige del educador una postura activa y consciente. Las secuencias didácticas no solo orientan la planificación de contenidos, sino que también permiten evaluar de manera crítica el desarrollo y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, su función va más allá de una simple organización de actividades: constituyen un medio para garantizar la calidad de los aprendizajes.

Giné Freixes et al. (2003) proponen que toda secuencia está conformada por tres fases: la fase inicial, la fase de desarrollo y la fase de cierre.

La fase inicial establece el punto de partida del proceso formativo e implica la presentación del tema, la motivación de los estudiantes y la realización de una evaluación diagnóstica que permita anticipar necesidades y ajustar la planificación.

La fase de desarrollo es el núcleo de la secuencia y se centra en actividades de construcción de sentido, autorregulación, trabajo cooperativo y pensamiento crítico. En esta etapa, se promueve la autonomía del estudiante y se comparten los criterios de evaluación para fomentar procesos de coevaluación y autoevaluación.

La fase de cierre busca sintetizar y relacionar los contenidos abordados, permitiendo que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje. Además, se evalúan tanto los resultados obtenidos como el proceso seguido, lo cual orienta futuras experiencias formativas.

Estas fases no son rígidas ni lineales, sino que se adaptan a las particularidades de cada contexto educativo. No obstante, su integración coherente contribuye a fortalecer la intencionalidad pedagógica y a consolidar aprendizajes significativos.

### **3.5. Aprendizaje significativo**

Por otro lado, el aprendizaje se reconoce como un proceso consciente, el cual se realiza en contextos como la escuela, es dinámico en cuanto permite la modificación de habilidades, destrezas y conductas como resultado de la observación, el razonamiento y la instrucción que se da por parte del maestro (Zapata-Ros, 2012). El docente es fundamental como guía y facilitador del aprendizaje, proporcionando al estudiante las herramientas y el apoyo necesarios para alcanzar sus objetivos.

El proceso de aprendizaje de un estudiante está intrínsecamente ligado a su estructura cognitiva preexistente, la cual comprende el conjunto de conceptos e ideas en un área específica del conocimiento y su organización (Ausubel, 1983). Esta noción implica que el nuevo material de aprendizaje se relaciona y se integra con el conocimiento previo del individuo. Siguiendo esta línea de pensamiento y retomando las ideas de Krashen, se destaca la importancia de la “hipótesis de input”, que aborda todo lo que los estudiantes pueden percibir de la lengua que están aprendiendo. Este concepto adquiere una relevancia particular en las etapas tempranas del desarrollo, ya que contribuye a la construcción de los cimientos necesarios para un aprendizaje significativo. En este sentido, se subraya la idea de que el proceso de vincular el nuevo material con el conocimiento previo del estudiante es

fundamental para validar el proceso de aprendizaje, lo que implica que el docente debe proporcionar información que se relacione de manera efectiva con las experiencias y el bagaje cognitivo de los estudiantes.

En cuanto al reconocimiento del desarrollo del lenguaje se entiende que los niños y las niñas nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua que va desarrollando gracias a la interacción social que ellos y ellas tienen con el contexto. (Chomsky, 1965). Es así como, los niños y las niñas en primer lugar adquieren su lengua materna (L1) a medida que su desarrollo cognitivo y social avanza, es a partir de ahí, que se desarrolla un proceso de aprendizaje inconsciente en los niños y las niñas, donde aprenden a hablar sin instrucción explícita (Fleta, 2006, p. 118).

Feldman (2015) afirma que el aprendizaje es “un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia” (p.5). Es por ello que, en la presente propuesta la lengua extranjera, inglés, es vista desde el aprendizaje y no como un proceso de adquisición, puesto que, se desarrolla en tiempos y espacios determinados, no es una lengua cercana al niño o la niña y se desarrolla en un ambiente formal (escuela).

Ausubel (1983) sustenta el aprendizaje significativo como la relación de la información nueva con la que ya posee el estudiante, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso (p.1). Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Este concepto y teoría están enmarcados en el marco de la psicología constructivista. Las experiencias de los estudiantes son esenciales en esta investigación. A través de pequeñas situaciones reales que ellos hayan tenido el docente puede construir la expresión oral que busca la estrategia de la secuencia didáctica.

Esas experiencias aportan un sentido significativo al momento de intervenir en el salón de clase y ayuda significativamente en la implementación de esta investigación.

Para George Kelly (1963), el progreso del ser humano a lo largo de los siglos no ocurre en función de necesidades básicas, sino de su permanente tentativa de controlar el flujo de eventos en el cual está inmerso. Así como un científico, el “hombre-científico” (una metáfora que se aplica a la raza humana) busca prever y controlar eventos. En esta tentativa, la persona ve el mundo a través de moldes, o plantillas, transparentes que construye y entonces intenta ajustar a los mismos las realidades del mundo. El ajuste no siempre es bueno, pero sin estos moldes, patrones, plantillas -- que Kelly denomina constructos personales -- la persona no consigue dar sentido al universo en el que vive (p. 9).

El aprendizaje significativo es un enfoque pedagógico que enfatiza la construcción activa del conocimiento y su relación con las experiencias previas. Ausubel sugiere que los estudiantes deben ser participantes activos en su aprendizaje, relacionando los nuevos conceptos con lo que ya saben y aplicándolos en situaciones reales.

Según Vygotsky (1978) el aprendizaje significativo permite a los estudiantes comprender y recordar mejor la información, ya que se relaciona con sus experiencias y conocimientos previos. Al relacionar el contenido con su vida cotidiana, los estudiantes encuentran un propósito y una relevancia en su aprendizaje. En resumen, el aprendizaje significativo promueve la construcción activa del conocimiento y su relación con las experiencias previas. Al relacionar el contenido con su vida cotidiana, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda y un mayor sentido de propósito en su aprendizaje.

A partir de este marco teórico, que ha permitido establecer los fundamentos conceptuales sobre la expresión oral en inglés y el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos escolares rurales, se da paso a la presentación de la metodología empleada en esta investigación y a la exposición de los resultados obtenidos. En las siguientes secciones se detalla cómo se diseñó e implementó la propuesta pedagógica y se analizan los hallazgos a la luz de los referentes teóricos aquí expuestos, con el propósito de contrastar las evidencias empíricas con las perspectivas académicas y consolidar así la comprensión de la investigación.

#### **4. METODOLOGÍA**

Teniendo en cuenta los objetivos y el contexto en el que se desarrolló el trabajo de investigación, me sitúo en la investigación-acción, entendida como una metodología participativa y reflexiva que permite al docente investigar su propia práctica con el fin de mejorarla (Burns, 2010; Wallace, 1998). Según Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción implica un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, donde los actores educativos se convierten en agentes de cambio. Es por esto que la investigación se diseñó a partir de una observación y análisis inicial del contexto (interacción con los estudiantes, pilotaje, revisión de documentos de la institución educativa, encuesta sobre hábitos de lectura y actividad diagnóstica); implementación de la secuencia didáctica en la que se recogieron las observaciones de la maestra y las producciones de los y las estudiantes; y el rediseño de la secuencia didáctica a partir de los resultados de la implementación y de los resultados de la actividad diagnóstica que se volvió a realizar al final de la intervención.

##### **4.1. Enfoque y diseño metodológico**

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por indagar fenómenos educativos en su complejidad, considerando la perspectiva de los participantes y el contexto en el que ocurren (Creswell, 2012; Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2014). La investigación cualitativa permite interpretar significados, experiencias y procesos sociales sin reducirlos a indicadores numéricos, lo que resulta especialmente adecuado cuando se busca comprender cómo interactúan dimensiones como el lenguaje, la emocionalidad y la convivencia en el aula.

El diseño adoptado fue el de investigación-acción, definida como una forma sistemática y reflexiva de estudiar la propia práctica educativa con el fin de transformarla

(Burns, 2010; Wallace, 1998). Esta metodología, según Kemmis y McTaggart (1988), implica ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, en los cuales los profesionales de la educación analizan críticamente su quehacer, generan propuestas de mejora y evalúan su impacto en tiempo real. A diferencia de otros diseños que privilegian la observación externa, la investigación-acción sitúa al docente como protagonista del proceso investigativo, reconociendo su saber profesional como fuente legítima de conocimiento. Por esta razón, fue pertinente para el presente estudio, ya que permitió implementar una secuencia didáctica, analizar su impacto en tiempo real y realizar ajustes durante el proceso de intervención y después de éste

En este estudio, la investigación-acción fue particularmente pertinente por dos razones. En primer lugar, permitió diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en libros álbum en inglés para promover la expresión oral y el desarrollo de habilidades socioemocionales en un grupo de estudiantes de grado primero. En segundo lugar, brindó la posibilidad de evaluar de manera continua y contextualizada el impacto de dicha intervención, ajustando estrategias según las respuestas del grupo y las condiciones reales del aula rural. Esta flexibilidad metodológica fue clave para responder a los objetivos del estudio, que exigían un abordaje situado, crítico y transformador.

Asimismo, se retoman los planteamientos de Orlando Fals Borda (1993), quien subraya la importancia de que todo proceso investigativo busque no solo producir conocimiento, sino también propiciar el bienestar de los participantes. Su concepto de “sentimiento”, reconoce que el conocimiento se construye desde la interacción entre la razón y la emoción, desde la sensibilidad y el compromiso con el otro (Fals Borda, 1993, p. 15). Este principio es fundamental para el presente proyecto, el cual prioriza el componente afectivo y las relaciones interpersonales como base de toda acción pedagógica. Así, se

reconoce que el vínculo emocional entre docente y estudiantes es un elemento clave para favorecer la participación, la expresión oral y el desarrollo socioemocional en el aula, en especial en los primeros grados de escolaridad.

En síntesis, el enfoque cualitativo, en articulación con el diseño de investigación-acción, proporcionó un marco metodológico idóneo para explorar cómo una intervención pedagógica centrada en libros álbum puede transformar las prácticas de aula y enriquecer el desarrollo integral de los niños y niñas en contextos rurales.

## **4.2 Contexto y participantes**

### ***4.2.1 Contexto institucional***

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Rural Montebello, ubicada en el corregimiento de Montebello, zona rural del municipio de Santiago de Cali. Trabajo allí como docente de inglés desde hace 10 años, lo que me ha permitido conocer de cerca las dinámicas escolares, las fortalezas y las múltiples necesidades que enfrentan nuestros estudiantes y colegas. La institución cuenta con tres sedes: la sede principal, donde se encuentra la secundaria y la media técnica; la sede San Pedro Apóstol; y la sede Andrés Joaquín Lenis, que atiende los niveles de preescolar y primaria.

La población estudiantil es diversa: en las aulas conviven niños y niñas de origen mestizo, afrodescendiente, comunidades indígenas, estudiantes en situación de desplazamiento y, en los últimos años, varios provenientes de Venezuela. De los 1379 estudiantes matriculados en la institución, una parte importante, el 40%, pertenece a familias que viven en condiciones socioeconómicas vulnerables (PIER Montebello, 2024). A pesar de estas realidades, la comunidad educativa se caracteriza por su resiliencia, calidez y deseo de superación. Este tipo de contexto refleja las condiciones de muchas escuelas públicas rurales colombianas, en las que persisten desigualdades estructurales

frente a las instituciones urbanas, tanto en cobertura como en calidad educativa (Usma, 2009; Cárdenas & Hernández, 2011).

La Institución cuenta con un equipo de 50 docentes, la mayoría licenciados con formación de posgrado, quienes distribuyen su labor en jornadas diurna, nocturna y única. La planta administrativa está conformada por un rector y tres coordinadores que acompañan los procesos en cada sede.

#### ***4.2.2 Visión pedagógica y organización académica***

La IER Montebello tiene como horizonte formar ciudadanos íntegros, críticos y sensibles a su entorno. La propuesta pedagógica se inspira en el constructivismo humanista, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos, diversos y en permanente desarrollo. A través de proyectos como *Arte para la Vida*, *Emprendimiento*, *Desarrollo Humano* y el *Proyecto Pedagógico Productivo RecuperArte*, se busca articular el conocimiento con el cuidado de sí, de los otros y del territorio.

La planeación académica se organiza por departamentos de área, los cuales trabajan en conjunto con los proyectos institucionales y los planes transversales. Como docentes, nos orientamos por los documentos rectores institucionales: el Proyecto Educativo Institucional (PIER), el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE), el Manual de Convivencia y los planes de estudio de cada área.

#### ***4.2.3 La enseñanza del inglés en la institución***

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es uno de los mayores retos en la institución. En las sedes rurales, como en la que laboro, contamos con muy pocos recursos didácticos: no hay biblioteca especializada, los textos son limitados y no se dispone de material tecnológico para la enseñanza del idioma. Las clases se imparten en espacios

convencionales, con grupos numerosos y con intensidad horaria reducida (dos sesiones de 45 minutos semanales).

A pesar de estas condiciones, los niños muestran gran entusiasmo por aprender nuevas palabras en inglés, cantar canciones y participar en juegos. Esta motivación fue el punto de partida para diseñar la secuencia didáctica centrada en libros álbum, una estrategia que me ha permitido integrar el aprendizaje del idioma con el desarrollo emocional, a través de la lectura, la conversación y la expresión creativa.

#### ***4.2.4 Participantes***

Los participantes de este estudio fueron los estudiantes del grado primero que asistían regularmente a mis clases en la sede San Pedro Apóstol. No se realizó una selección intencional, ya que la intervención se llevó a cabo con el grupo completo con el que trabajo cotidianamente. El número inicial de estudiantes era de 36, aunque a lo largo del proceso participaron efectivamente 27 niñas y niños, debido a factores como ausencias prolongadas o retiros de la institución.

Antes de iniciar la intervención, se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia y el asentimiento verbal a los estudiantes. Se garantizó la confidencialidad de la información y se creó un ambiente seguro, lúdico y respetuoso, donde cada niño y niña pudiera expresarse con libertad y sin miedo al error. Esta cercanía con los estudiantes y el conocimiento del contexto me permitieron desarrollar una propuesta verdaderamente situada, sensible y coherente con las realidades de la escuela rural.

#### **4.3 Recolección de datos**

En esta investigación se emplearon técnicas mixtas para la recolección de datos, tanto cualitativas como cuantitativas. Sin embargo, el uso de técnicas cuantitativas, no se hicieron con el propósito de mostrar una estadística sobre el nivel de los niños y niñas, sino

con el objetivo de nutrir el diseño de la secuencia didáctica y de observar cómo iniciaban los niños antes de la implementación. Cada técnica fue acompañada de un instrumento diseñado para responder a los objetivos de estudio. A continuación, se describen por separado las técnicas e instrumentos utilizados.

Este análisis permitió observar una evolución en la espontaneidad de la producción oral, el uso más variado del vocabulario en inglés, así como una mayor conciencia emocional y mejores actitudes de colaboración entre los estudiantes. Para el análisis de la información se utilizaron dos enfoques complementarios: estadística descriptiva para los datos cuantitativos y análisis de contenido para los datos cualitativos. Esta combinación permitió triangular la información y obtener una visión integral del impacto de la intervención pedagógica en la expresión oral en inglés y las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

#### ***4.3.1 Cuestionarios***

##### **Técnica**

El cuestionario es una técnica que me sirvió para recoger información sobre las percepciones, conocimientos previos y experiencias de los estudiantes en relación con la propuesta pedagógica. Wallace (1998) sugiere que esta técnica resulta adecuada para indagar de forma estructurada en las opiniones de los participantes, especialmente cuando se busca obtener datos de un grupo amplio. En el mismo sentido, Creswell (2014) plantea que los cuestionarios permiten recolectar datos cuantificables mediante preguntas abiertas o cerradas, lo cual facilita la organización y análisis de la información. Por su parte, Hernández et al. (2022) consideran que los cuestionarios son instrumentos versátiles que permiten medir variables específicas, registrar actitudes o explorar percepciones sobre un

fenómeno educativo determinado, lo que los hace apropiados tanto en investigaciones de corte cuantitativo como cualitativo.

#### Instrumento

Se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas, cuyo propósito fue indagar las percepciones iniciales de los estudiantes sobre la lectura, su cercanía con los libros y algunos aspectos socioemocionales relacionados con su entorno familiar y escolar. El instrumento estuvo compuesto por 6 preguntas distribuidas en dos dimensiones: hábitos lectores y mediadores familiares/escolares. Las preguntas fueron formuladas en un lenguaje accesible para los niños y aplicadas de manera oral, con acompañamiento docente, dado que muchos estudiantes aún no estaban completamente alfabetizados.

Para garantizar la validez de contenido y la pertinencia pedagógica del cuestionario, el instrumento fue revisado por la docente tutora de este trabajo de grado, quien es experta en Literatura y tiene una amplia experiencia en este campo. Gracias a su orientación, se ajustaron la redacción de algunas preguntas y se fortaleció la coherencia con los objetivos de la investigación y con los principios del trabajo con libro álbum en contextos escolares.

Dado que esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, opté por diseñar un cuestionario con preguntas abiertas, cuyo propósito era comprender de forma más profunda las percepciones, hábitos de lectura y vínculos afectivos de los estudiantes con los libros y su entorno lector. Inicialmente, apliqué el instrumento a una muestra aleatoria de 10 estudiantes —cinco niñas y cinco niños—, pero al observar la riqueza de las respuestas y mi interés por realizar un ejercicio más inclusivo y representativo del grupo, decidí ampliar la muestra con 17 estudiantes más. No se trató de una comparación entre grupos, sino de una expansión de voces: quise construir un pequeño censo que me permitiera recoger lo que la mayoría pensaba, sentía y vivía frente a la lectura. Esta decisión respondió a mi

convicción de que cada niño tiene una historia valiosa que aportar, y que al sumar sus miradas se enriquece la comprensión pedagógica del aula como un espacio diverso y emocionalmente significativo.

Para diseñar el cuestionario diagnóstico aplicado al inicio del proceso, se formularon seis preguntas abiertas orientadas a explorar los hábitos lectores, las percepciones afectivas y los vínculos familiares de los estudiantes con la lectura. Cada pregunta se elaboró con una intención pedagógica clara, alineada con los objetivos del estudio y con el enfoque cualitativo adoptado. A continuación, se presentan los objetivos específicos y las intenciones investigativas que sustentan cada una de ellas:

**Tabla 1**

*Objetivos e intencionalidades de las preguntas del cuestionario*

| Pregunta                           | Objetivo                                                                      | Intención investigativa                                                                                                                                                     |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. ¿Quién te lee en casa?          | Identificar los mediadores familiares en los procesos de lectura en el hogar. | Permite reconocer si los niños cuentan con acompañamiento lector en su entorno familiar, y quiénes cumplen ese rol (madre, padre, hermanos, abuelos, etc.).                 |
| 2. ¿Qué cuentos conoces?           | Explorar el repertorio lector previo de los estudiantes.                      | Ayuda a identificar los saberes previos en torno a la literatura, facilitando la planificación de actividades significativas y contextualizadas.                            |
| 3. ¿Cuál es tu cuento favorito?    | Indagar las preferencias personales en cuanto a textos literarios.            | Permite conocer los intereses individuales y acceder al mundo emocional de los estudiantes a través de sus elecciones lectoras.                                             |
| 4. ¿Te gusta leer?                 | Comprender la disposición afectiva hacia la lectura.                          | Brinda información sobre la actitud del estudiante frente a la lectura, lo cual es clave para fortalecer su motivación y el gusto por leer.                                 |
| 5. ¿Qué tipo de cuentos te gustan? | Identificar los géneros, temáticas o estilos literarios preferidos.           | Facilita la selección de textos adecuados al grupo y promueve una experiencia lectora más atractiva, conectada con sus intereses y emociones.                               |
| 6. ¿Dónde te leen?                 | Reconocer los espacios de lectura habituales en la vida cotidiana.            | Permite observar en qué contextos se produce el contacto con los libros y reflexionar sobre las oportunidades reales de interacción con la lectura dentro y fuera del aula. |

*Nota.* Esta tabla presenta las preguntas realizadas y su objetivo pedagógico. Elaboración propia.

### **4.3.2 Pruebas diagnósticas**

#### **Técnica**

Wallace (1998) reconoce que estas pruebas son útiles para determinar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el campo de la enseñanza de lenguas. Del mismo modo, Creswell (2014) señala que las pruebas permiten recolectar datos medibles que ayudan a clasificar o describir a los participantes, aportando así a la caracterización del grupo. Complementariamente, Hernández et al. (2022) explican que las pruebas diagnósticas permiten conocer el punto de partida de los sujetos respecto a las variables en estudio, constituyéndose en una herramienta clave para orientar las decisiones pedagógicas en investigaciones que implican intervención.

#### **Instrumento**

La actividad diagnóstica se diseñó a partir del texto en inglés “The Colorful Balloons”, tomado del sitio web educativo (Fichas de Inglés), especializado en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de transición y grado primero. Se eligió este recurso por su lenguaje accesible, su estructura breve y su contenido cercano a las experiencias cotidianas de los niños, especialmente la celebración de un cumpleaños, temática que también fue abordada en uno de los libros álbum leídos durante la intervención pedagógica. Esta cercanía temática permitió una mayor conexión emocional y lingüística con los estudiantes, lo cual era clave para los propósitos del estudio.

Se diseñó una prueba diagnóstica compuesta por dos bloques: uno centrado en el repertorio léxico en inglés (cuatro preguntas de selección múltiple) y otro en el componente socioemocional (dos preguntas situacionales con opciones de respuesta). Las seis preguntas se dividieron así: las tres primeras se tomaron directamente del texto original y evaluaban la comprensión global (1. “What is happening in the park today?”), la comprensión de detalles

(2. “What does the red balloon look like?”) y la localización de información explícita (3. “Who is holding the green balloon?”). Las tres preguntas siguientes fueron diseñadas por mí con propósitos más específicos. La cuarta pregunta, “How does Sarah feel about having her birthday party in the park?”, evalúa una habilidad socioemocional relacionada con el reconocimiento de emociones ajenas dentro de un contexto narrativo. Aunque tiene una respuesta correcta, permite observar si el estudiante logra interpretar la situación emocional del personaje. La quinta pregunta, “What colors of balloons do we mention in the text?”, apunta al reconocimiento de vocabulario específico (colores). Finalmente, la sexta pregunta, “What do you do when it’s a friend’s birthday to make them feel happy?”, también se enmarca en el componente socioemocional, pero no tiene una respuesta correcta, ya que busca que el estudiante exprese libremente una vivencia empática. La actividad fue leída por mí y los estudiantes respondieron en la hoja en donde se encontraba el texto y las respuestas.

La prueba se aplicó al inicio y al final de la secuencia didáctica, utilizando el mismo texto en ambas ocasiones, con una duración de aproximadamente 10 minutos por aplicación. El instrumento fue diseñado y ajustado a partir de un cuestionario previo y siguiendo los lineamientos del currículo oficial de inglés. Se reconoce que esta prueba no evalúa la producción oral directamente, pero se justificó su uso por su valor como diagnóstico inicial de vocabulario, comprensión oral e identificación de emociones, y como apoyo para la planificación didáctica. La comprensión de lectura sirvió como punto de partida para diseñar actividades centradas en la oralidad, así como para propiciar reflexiones emocionales en clase.

Semejante al cuestionario de percepciones, esta actividad se aplicó inicialmente a un grupo de 10 estudiantes (5 niñas y 5 niños) seleccionados al azar. Posteriormente, la

muestra se amplió con 17 estudiantes adicionales, alcanzando un total de 27 participantes. La intención de realizar la actividad de forma pre y post no fue solamente cuantificar el número de respuestas correctas, sino analizar los porcentajes de acierto y observar posibles transformaciones derivadas de la implementación de la secuencia didáctica basada en libros álbum en inglés. Esta estrategia permitió obtener una visión más profunda sobre el impacto pedagógico de la propuesta, tanto en lo lingüístico como en lo emocional. Sin embargo, la prueba no tiene un carácter definitorio sobre el nivel de los niños y niñas ni pretende afirmar tajantemente si la secuencia tuvo incidencia o no. Es más bien un ejercicio más que complementa las observaciones de clase y las producciones de los y las estudiantes durante el proceso de implementación.

#### ***4.3.3 Diario de campo***

##### **Técnica**

Una de las técnicas fundamentales que utilicé en esta investigación fue el diario de campo, el cual me permitió registrar, de manera sistemática y reflexiva, lo que ocurría durante cada una de las sesiones de implementación. Desde la perspectiva de Wallace (1998), el diario constituye una herramienta valiosa para el docente-investigador, ya que posibilita la documentación de pensamientos, observaciones e interpretaciones que emergen durante el desarrollo de la práctica pedagógica. Esta visión se complementa con la propuesta de Creswell (2014), quien resalta que las notas de campo permiten capturar comportamientos, acciones y situaciones contextuales de manera cualitativa, enriqueciendo el análisis desde una mirada más amplia y profunda. Igualmente, Hernández, Fernández y Baptista (2022) destacan el valor del diario como técnica de observación participante, útil para registrar tanto hechos observables como percepciones e impresiones del investigador, lo cual aporta a la comprensión integral del fenómeno educativo que se investiga.

### Instrumento

Se empleó un diario que me permitió registrar, de manera flexible y auténtica, lo que iba ocurriendo en cada sesión del proyecto. Allí fui consignando las intervenciones orales de los estudiantes, sus actitudes durante las actividades, así como mis propias reflexiones sobre la práctica pedagógica. Este instrumento me acompañó a lo largo de las nueve semanas de implementación y se convirtió en una herramienta clave no solo para recolectar información, sino también para comprender lo que sucedía en el aula desde una mirada crítica y sensible. Las anotaciones se realizaron en dos momentos: durante las clases, de forma breve, mientras observaba las reacciones e interacciones de los niños; y al finalizar la jornada, cuando podía ampliar y organizar mis observaciones con mayor detenimiento. Este ejercicio constante me permitió reconocer avances, necesidades y oportunidades de mejora tanto en los estudiantes como en mi propio quehacer docente. El contenido del diario fue contrastado con otros instrumentos como los cuestionarios, las pruebas diagnósticas y las producciones de los niños, lo cual aportó solidez al análisis y favoreció una comprensión más profunda del proceso vivido en el aula.

#### ***4.3.4 Producciones de los estudiantes***

### Técnica

El análisis de artefactos o producciones de los estudiantes es una técnica cualitativa utilizada para acceder a evidencias concretas de aprendizaje, expresadas en diversos formatos (dibujos, textos, grabaciones, etc.) (Baxter & Jack, 2008). Esta técnica permite complementar la información obtenida mediante otras fuentes.

### Instrumento

Durante la intervención se recolectaron 13 tipos de producciones orales y escritas generadas en actividades vinculadas al uso del libro álbum. Estas incluyeron

dramatizaciones breves, descripciones de personajes, opiniones personales, juegos de roles y dibujos con etiquetas en inglés. Las instrucciones para cada producción fueron diseñadas de acuerdo con los objetivos lingüísticos y socioemocionales de cada sesión.

**Tabla 2**

*Lista de producciones utilizadas en el análisis*

| N.º | Actividad                                            | Tipo de producción | Objetivo pedagógico                                               |
|-----|------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1   | Song: <i>Teddy Bear, Teddy Bear</i>                  | Oral               | Repetir y memorizar estructuras rítmicas y vocabulario corporal   |
| 2   | <i>Types of Bears</i> (dibujos y clasificación)      | Escrita            | Identificar vocabulario de animales y relacionarlo con imágenes   |
| 3   | Dibujo de portada + característica del personaje     | Oral y escrita     | Observar e identificar rasgos físicos y emocionales               |
| 4   | “I want a...” (selección y expresión de deseo)       | Oral               | Usar frases en primera persona con estructura básica              |
| 5   | Daily Routine (descripción de acciones cotidianas)   | Escrita y oral     | Asociar rutinas con vocabulario en inglés (wake up, brush teeth)  |
| 6   | Pijamada literaria                                   | Oral               | Participar en un juego de roles con vocabulario afectivo          |
| 7   | Lectura compartida + predicciones ( <i>Whisper</i> ) | Oral               | Inferir información a partir de la portada y anticipar contenidos |
| 8   | Song: <i>Please and Thank You</i>                    | Oral               | Practicar fórmulas de cortesía en inglés                          |
| 9   | Marioneta del personaje + frase oral                 | Oral               | Representar personajes del cuento y hablar en su voz              |
| 10  | Fiesta de cumpleaños (nombres de objetos y acciones) | Oral               | Nombrar elementos de contexto festivo (cake, gift, balloon)       |
| 11  | Lectura compartida + predicciones                    | Oral               | Reconocer emociones e inferir significado desde imágenes          |
| 12  | ¿Cómo me siento cuando...? (situaciones sociales)    | Oral               | Reflexionar y verbalizar emociones ante conflictos comunes        |
| 13  | Producción escrita: <i>In my home I feel...</i>      | Escrita            | Expresar emociones en inglés en relación con el entorno familiar  |

*Nota.* Actividades realizadas durante la secuencia didáctica. Elaboración propia.

Las producciones fueron recolectadas durante y al finalizar la secuencia didáctica, y analizadas cualitativamente a través de categorías emergentes relacionadas con la expresión oral, el uso del léxico y la manifestación emocional.

## 4.4 Análisis de datos

### 4.4.1. Análisis de contenido

El análisis de contenido, según Miles y Huberman (1994), es una técnica cualitativa que permite identificar patrones, categorías y significados recurrentes en los datos obtenidos. Por ello, realicé una revisión detallada de los planes de estudio, el plan de área de inglés y el plan de bilingüismo de la institución con el fin de contextualizar y fundamentar la propuesta pedagógica dentro del marco institucional vigente. El análisis se realizó a partir de una lectura crítica y comparativa, enfocada en identificar los propósitos formativos, las competencias comunicativas esperadas para el grado primero y las orientaciones metodológicas sugeridas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta revisión documental tuvo como propósito garantizar la coherencia entre la secuencia didáctica implementada y los lineamientos curriculares establecidos por la escuela, así como evidenciar posibles oportunidades de fortalecimiento desde una perspectiva socioemocional, para proponer una intervención pertinente, situada y alineada con la realidad educativa local.

En este estudio se hizo análisis de contenido de las producciones de los estudiantes y el diario de campo de la docente-investigadora. El proceso se desarrolló en varias fases:

- Familiarización con los datos: lectura completa de los textos, registros y transcripciones de actividades orales.
- Codificación inicial: identificación de unidades significativas relacionadas con el repertorio léxico, fluidez oral, expresión emocional, participación y autorregulación.
- Agrupación en categorías: organización de las unidades en categorías temáticas emergentes.

- Triangulación: comparación de los hallazgos entre los diferentes instrumentos y momentos de la intervención (inicio, desarrollo y cierre).

De acuerdo con Bisquerra (2000) La triangulación es una técnica para analizar los datos cualitativos o mixtos. Esta se centra en analizar datos obtenidos por diferentes técnicas, lo que permite analizar una situación desde diversos ángulos. Es un control cruzado empleando diferentes fuentes, instrumentos o técnicas de recogida de datos. Por tal razón, se contrastaron los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados con los antecedentes presentados en esta investigación.

#### ***4.4.2 Estadística descriptiva***

La estadística descriptiva se utilizó para analizar los resultados obtenidos a través del cuestionario de percepciones y las pruebas diagnósticas aplicadas antes y después de la intervención. Este tipo de análisis se enfoca en organizar, resumir y describir los datos recolectados mediante medidas como frecuencias, porcentajes y promedios (Hernández Sampieri et al., 2014).

Los datos fueron organizados en hojas de cálculo digitales (Microsoft Excel), lo que permitió clasificar respuestas, calcular promedios y elaborar gráficos comparativos. Se realizaron dos análisis independientes para cada instrumento:

Cuestionario de percepciones (inicial y a mitad de la intervención): se aplicó a un grupo focal inicial de 10 estudiantes con el propósito de explorar sus actitudes hacia la lectura, sus preferencias lectoras y las emociones asociadas a su participación oral en inglés. Posteriormente, se aplicó el mismo instrumento a otros estudiantes a mitad de la intervención para ampliar las percepciones de más participantes. Las respuestas fueron analizadas cualitativamente a través de categorías emergentes y también representadas

gráficamente mediante nubes de palabras y diagramas de barras, lo que permitió visualizar sus percepciones y niveles de disposición.

Prueba diagnóstica (pre y post): se aplicó inicialmente a 10 estudiantes, analizando sus respuestas según dos categorías: léxico en inglés (vocabulario y estructuras básicas) y habilidades socioemocionales (reconocimiento de emociones y resolución de conflictos). Posteriormente, al finalizar la propuesta pedagógica, se aplicó la misma prueba a estos mismos 10 estudiantes y se amplió la muestra incluyendo a 17 estudiantes más, para un total de 27. El análisis consistió en comparar los porcentajes de aciertos por categoría entre los momentos pre y post, y los resultados se presentaron gráficamente mediante barras comparativas que evidencian avances individuales y grupales.

La sistematización de los datos permitió observar progresos tanto en el reconocimiento del vocabulario en inglés como en las respuestas emocionales más elaboradas y empáticas en el bloque socioemocional.

#### **4.5 Descripción de la propuesta pedagógica**

La propuesta pedagógica consistió en una secuencia didáctica de 10 semanas diseñada para promover la expresión oral en inglés y fortalecer habilidades socioemocionales en estudiantes de primer grado en un contexto rural. La unidad didáctica fue estructurada en torno al uso de libros álbum en inglés, seleccionados por su valor literario, accesibilidad lingüística y potencial para generar diálogo emocional y reflexión colectiva.

Cada semana integró:

- Un libro álbum como eje temático (Whisper, Say Please Little Bear, I Love You, Honey Bunny).

- Un objetivo lingüístico: uso de vocabulario, estructuras simples, rutinas, cortesía.
- Un objetivo socioemocional: identificación de emociones, trabajo colaborativo.
- Una serie de actividades (juegos, dramatizaciones, escritura guiada, dibujo) alineadas con los contenidos del currículo de inglés.

La evaluación se centró en: 1) La observación de las interacciones orales durante las actividades. 2) La calidad y pertinencia de los productos elaborados. 3) El análisis de las respuestas en los instrumentos diagnósticos. Además, el diario de campo fue usado como herramienta complementaria para registrar cambios en el comportamiento y la expresión oral.

La secuencia didáctica diseñada se fundamentó en el Plan de Área de Inglés de la institución, el cual promueve un enfoque comunicativo, lúdico y contextualizado para la enseñanza del idioma en los primeros grados. En coherencia con dicho plan, la propuesta se estructuró en torno a tres libros álbum en inglés, seleccionados como mediadores del aprendizaje, y se alineó con los lineamientos institucionales en los siguientes aspectos:

- ✓ Integra la lectura como herramienta central, promoviendo la comprensión auditiva y visual a partir de material ilustrado.
- ✓ Permite el aprendizaje contextualizado, ya que los libros pueden abordar rutinas diarias y prácticas de higiene de forma atractiva.
- ✓ Fortalece la producción oral, estimulando la participación en rondas, diálogos y juegos de palabras, como lo propone la institución.

- ✓ Articula el inglés con la lengua materna (español) para activar conocimientos previos, clarificar instrucciones, comparar estructuras lingüísticas y construir significado.

#### ***4.5.1 Objetivos de la unidad didáctica***

- Lingüísticos: ampliar el repertorio léxico en inglés y fomentar el uso oral de expresiones básicas relacionadas con la vida cotidiana, las emociones y la interacción social.
- Comunicativos: promover la participación activa mediante juegos, dramatizaciones y descripciones guiadas.
- Socioemocionales: fortalecer la autoconciencia, la autorregulación y la empatía mediante la lectura de historias significativas y actividades de reflexión.

#### ***4.5.2 Estructura y etapas***

La secuencia didáctica fue estructurada en tres momentos pedagógicos — exploración, desarrollo y cierre— los cuales se implementaron de manera recurrente con cada uno de los tres libros álbum seleccionados. Esta organización permitió establecer una rutina clara y coherente que facilitó tanto la comprensión lectora como el desarrollo progresivo de la expresión oral y las habilidades socioemocionales.

**Tabla 3**  
*Etapas de la secuencia didáctica*

| Etapa       | Actividades principales                                                                         | Producto esperado                                                          |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Exploración | Lectura guiada de la portada, predicciones, vocabulario clave                                   | Descripciones orales de personajes y relaciones afectivas                  |
| Desarrollo  | Lectura compartida, juegos de roles, dramatizaciones.                                           | Participaciones orales espontáneas, dibujos con etiquetas, dramatizaciones |
| Cierre      | Reflexión sobre emociones, formulación de compromisos personales, socialización de aprendizajes | Producción oral final y presentación grupal                                |

*Nota.* En la tabla se muestran las actividades principales en cada etapa. Elaboración propia.

Las actividades fueron diseñadas a partir del currículo oficial del área de inglés, adaptadas a las características del grupo. Cada clase incluyó momentos de activación de conocimientos previos, trabajo con el texto, interacción grupal y evaluación formativa.

#### **4.5.3 Selección de libros álbum**

Los libros álbum fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Nivel de complejidad lingüística adecuado al grado primero.
- Potencial para generar conexiones afectivas.
- Presencia de recursos visuales que apoyaran la comprensión y la expresión.
- Relevancia cultural y emocional de las historias.

Los textos elegidos no solo ofrecieron contextos para introducir vocabulario y estructuras básicas del inglés, sino que también facilitaron la exploración de emociones, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos cotidianos.

##### **4.5.3.1 Libro álbum 1: Whisper.**

El libro álbum *Whisper* fue seleccionado como primer acercamiento en la secuencia didáctica por su fuerte conexión temática y emocional con el contexto rural en el que se desarrolla esta investigación. La historia, centrada en una mamá osa que le susurra un cuento a su cría antes de dormir, evoca escenas de ternura, cuidado y vínculo afectivo que

resultan familiares y significativas para los estudiantes, cuyas experiencias cotidianas están atravesadas por relaciones cercanas con sus cuidadores. Además de su valor cultural y emocional, Whisper ofrece un gran potencial pedagógico para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, gracias a la sencillez de su lenguaje, la claridad de sus ilustraciones y la posibilidad de generar actividades orales significativas.

- **Objetivo lingüístico:** Ampliar el repertorio léxico en inglés relacionado con rutinas nocturnas, animales y acciones cotidianas, mediante actividades de repetición, escucha activa y producción guiada.
- **Objetivo comunicativo:** Desarrollar la expresión oral en inglés a través de frases sencillas que permitan a los estudiantes describir personajes, acciones y rutinas en contextos reales y lúdicos.
- **Objetivo socioemocional:** Fortalecer los vínculos afectivos mediante la lectura compartida, la evocación de rutinas familiares y el reconocimiento de situaciones que generan seguridad, ternura y cercanía.

Durante las tres semanas de trabajo con Whisper, se diseñaron e implementaron diversas actividades integradas. En la semana 1, se introdujo el cuento a través de la canción “Teddy Bear, Teddy Bear” y una serie de preguntas predictivas sobre la portada, orientadas a activar conocimientos previos y fomentar la participación oral. Los estudiantes identificaron y dibujaron a los personajes, nombrándolos en inglés con apoyo visual. Se utilizó la plataforma Wordwall para asociar imágenes con vocabulario relacionado con los animales del cuento.

En la semana 2, se realizó la lectura del cuento en voz alta y en susurros, replicando la técnica narrativa de la historia. A partir de esta lectura, se exploraron estructuras

gramaticales simples (I want a...) mediante canciones y actividades interactivas sobre rutinas. Se solicitó a los estudiantes que elaboraran en cartulina su rutina nocturna, integrando imágenes, vocabulario y frases aprendidas. Se introdujo la idea de realizar una “pijamada literaria” como actividad de cierre.

En la semana 3, los estudiantes presentaron sus rutinas antes de dormir y participaron en la pijamada literaria, durante la cual se turnaron para leer en susurros las imágenes del cuento, fortaleciendo la confianza, la expresión oral y la interacción afectiva. Además, completaron actividades orales como la frase “I want a...” para expresar deseos, y representaron personajes a través de dramatizaciones y juegos.

La evaluación de este primer momento se realizó de manera formativa, a partir de la observación directa y el registro en el diario de campo. Se consideraron indicadores como la espontaneidad en la participación, el uso del vocabulario aprendido, la pronunciación básica y la disposición para hablar en inglés en contextos lúdicos. Se valoraron también las producciones escritas y gráficas (dibujos, carteles, rutinas) y las respuestas emocionales evidenciadas en clase, en coherencia con los objetivos socioemocionales. La lectura compartida, como mediación afectiva y cognitiva, demostró ser una herramienta poderosa para conectar el aprendizaje del inglés con el desarrollo integral de los estudiantes, en un ambiente cercano, respetuoso y estimulante.

#### **4.5.3.2 Libro álbum 2: Say Please, Little Bear**

El libro álbum *Say Please, Little Bear* fue el segundo texto trabajado en la secuencia didáctica. Su elección respondió al interés por abordar de forma lúdica y afectiva el uso de expresiones de cortesía en inglés, a partir de una historia cercana al mundo infantil: un pequeño oso que aprende a decir “*please*” y “*thank you*” en el contexto de su fiesta de cumpleaños. Esta historia presenta, a través de diferentes situaciones cotidianas, la

importancia de usar expresiones de cortesía, promoviendo el respeto y la amabilidad en las interacciones con los demás. La elección de este libro respondió a la necesidad de fortalecer en los estudiantes de grado primero no solo el desarrollo del lenguaje en inglés, sino también competencias relacionales esenciales para la convivencia escolar y comunitaria, particularmente relevantes en contextos rurales donde los vínculos sociales son estrechos y frecuentes.

- Objetivo lingüístico: Reforzar el uso de expresiones de cortesía (please, thank you) y vocabulario relacionado con celebraciones, alimentos y personajes del cuento.
- Objetivo comunicativo: Participar activamente en situaciones comunicativas como juegos, dramatizaciones y descripciones orales usando frases sencillas y funcionales.
- Objetivo socioemocional: Fomentar el respeto, la gratitud y la empatía mediante el reconocimiento de normas de cortesía en situaciones reales y simuladas.

Durante las tres semanas de trabajo, se realizaron diversas actividades: en la semana 1 se observó e interpretó la portada del libro, se identificaron los personajes y se respondieron preguntas de inferencia como “¿De qué crees que trata el cuento?” o “¿Qué hacen los personajes?”. Se proyectó el video “Please and Thank You song” para introducir el vocabulario clave. En la semana 2, se hicieron lecturas en voz alta e interactivas, además de juegos como el susurro de palabras en cadena. También cada estudiante escogió su personaje favorito del cuento para realizar una marioneta y decir una frase que se nombre en el cuento, se elaboró una lista de alimentos que hay en una fiesta de cumpleaños, los

dibujaron y se escogió el sabor para la fiesta de cumpleaños que se realizaría en la siguiente sesión.

En la semana 3, se organizó una fiesta de cumpleaños en el aula. Los estudiantes leyeron partes del cuento, repitieron frases de los personajes, usaron expresiones de cortesía, y presentaron sus marionetas o carteles de su personaje favorito del cuento. Esta experiencia fortaleció la oralidad, la comprensión de normas sociales y la seguridad para expresarse en inglés.

La evaluación se realizó de forma continua mediante la observación participativa y el diario de campo. Se valoraron el uso espontáneo de frases de cortesía, la pronunciación, el vocabulario temático y la disposición para interactuar. Las producciones visuales, las dramatizaciones y las respuestas emocionales fueron consideradas como evidencia de avance en el componente comunicativo y socioemocional. Asimismo, se favoreció la interacción comunicativa, al generar espacios donde los estudiantes podían expresar agradecimientos, hacer peticiones de forma amable y reconocer la importancia de hablar con respeto. También, permitió profundizar en valores como la empatía, la gratitud y la cooperación, aspectos fundamentales en la formación integral de los estudiantes. Las dinámicas propuestas propiciaron momentos de diálogo, toma de decisiones en grupo y expresión de emociones, fortaleciendo así el trabajo transversal entre lenguaje y afectividad.

#### **4.5.2.3 Libro álbum #3: I love you, Honey Bunny**

El libro álbum I Love You, Honey Bunny fue el tercer texto trabajado en la secuencia y se seleccionó por su enfoque explícito en la expresión de emociones y vínculos familiares. La historia, contada desde la voz de un adulto que expresa amor y ternura hacia un conejito, permitió trabajar aspectos comunicativos y socioemocionales vinculados al

hogar, los afectos y el bienestar emocional. Su lenguaje repetitivo, frases cortas y léxico emocional lo hicieron ideal para lectores principiantes de inglés.

- Objetivo lingüístico: Ampliar el vocabulario relacionado con emociones y miembros de la familia, y usar estructuras simples para expresar sentimientos.
- Objetivo comunicativo: Describir personas, emociones y situaciones familiares mediante frases como “In my home I feel...”.
- Objetivo socioemocional: Favorecer la identificación, verbalización y representación de emociones en contextos cotidianos, promoviendo la empatía y el reconocimiento de los otros.

En la semana 1, se realizó una aproximación inicial al cuento a través de la lectura de la portada y la formulación de preguntas predictivas como: “¿Qué ves?”, “¿Quiénes hay?”, “¿Qué son?” y “¿Identificas algunas palabras?”. Estas preguntas permitieron activar conocimientos previos y despertar el interés de los estudiantes. A partir del contenido visual del libro, se generó un espacio de conversación sobre los juegos que se practican en familia, y se construyó una lista colectiva. Posteriormente, se desarrolló una dinámica llamada “el círculo de la palabra”, donde cada estudiante respondió en voz alta preguntas como: “¿Con quién juegas?”, “¿Qué juegas?” y “¿Cuál es tu juego favorito?”. Para cerrar la semana, se trasladaron al patio para jugar cinco de los juegos mencionados, favoreciendo así el vínculo entre la actividad física, la oralidad y las experiencias personales.

En la semana 2, la docente realizó la lectura en voz alta del cuento *I Love You, Honey Bunny*, lo que permitió trabajar la comprensión auditiva y el reconocimiento de elementos visuales del texto. Los estudiantes identificaron los animales presentes en la

historia, escogieron uno, lo dibujaron en sus cuadernos y luego lo representaron por medio de mímicas. Se incluyó un juego interactivo sobre animales de la granja (Farm animals) y, como actividad manual, cada estudiante creó un animal en plastilina y lo describió oralmente, integrando vocabulario aprendido.

En la semana 3, el enfoque estuvo centrado en las emociones. Se proyectó un video sobre los feelings y los estudiantes representaron mediante dibujos cada una de las emociones observadas. Luego, organizados en grupos de cinco, dialogaron sobre cómo se sienten en diferentes situaciones sociales comunes, como discutir con un compañero o ser invitados a jugar. Esta actividad fomentó la empatía y la expresión emocional. A continuación, cada estudiante imitó una emoción mediante mímica para que sus compañeros la adivinaran. Finalmente, se propuso la construcción de frases como “In my home I feel...”, completándolas con la emoción que mejor describiera su experiencia personal.

La evaluación de este momento de la secuencia se realizó mediante registros en el diario de campo y análisis de producciones gráficas y orales. Se observaron progresos en la capacidad de los estudiantes para expresar sus emociones en inglés, participar en conversaciones sencillas y representar situaciones con empatía y claridad, fortaleciendo así la dimensión afectiva y comunicativa del aprendizaje del idioma.

#### ***4.5.4 Validación de la propuesta***

Antes de su implementación, la secuencia didáctica fue revisada por la tutora del trabajo de investigación, quien realizó las observaciones sobre la pertinencia de las actividades, la claridad de las instrucciones y la secuenciación de contenidos. Además, se realizó un pilotaje previo, lo cual permitió ajustar materiales, tiempos y estrategias según las reacciones observadas.

### ***Pilotaje***

Antes de implementar la secuencia didáctica basada en la lectura de libros álbum, tuve en cuenta una experiencia pedagógica que tuvo como propósito explorar las características del contexto educativo y de los estudiantes, así como validar algunos enfoques y recursos que posteriormente se articularían en la propuesta final. Esta actividad no formó parte directa de la secuencia didáctica, sino que se llevó a cabo en un momento previo y autónomo, concebido como un espacio de observación, experimentación metodológica y acercamiento intercultural.

El pilotaje tuvo como objetivo reconocer la familia como parte importante de su mundo, con sus semejanzas y diferencias aquí en su comunidad y diferentes partes del mundo. Se desarrolló durante dos sesiones de dos horas cada una, con todos los estudiantes de grado primero de la IE Montebello en la cual participaron aproximadamente 26 estudiantes, quienes estuvieron expuestos a una serie de actividades enfocadas en la enseñanza del vocabulario relacionado con los miembros de la familia, los pronombres personales en inglés y el reconocimiento de diversas culturas. El pilotaje inicial no tuvo como objeto la validación de los cuestionarios utilizados en la secuencia didáctica posterior, sino que se validó con el propósito de comprobar la pertinencia, alcance y viabilidad de una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de habilidades comunicativas básicas en inglés. A través de actividades centradas en el vocabulario familiar, los pronombres personales y la reflexión sobre las diferencias culturales, se buscó observar cómo los estudiantes de grado primero respondían a estrategias lúdicas, visuales y orales, y qué tan efectivas resultaban para fomentar el uso espontáneo del inglés en situaciones significativas.

Asimismo, el pilotaje permitió identificar elementos claves del contexto escolar y familiar, como el nivel de exposición al idioma, las prácticas culturales presentes en el aula y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, lo cual resultó fundamental para ajustar la propuesta didáctica definitiva. En este sentido, el pilotaje se constituyó en una fase diagnóstica y exploratoria que validó el enfoque pedagógico, más que los instrumentos cuantitativos posteriores, y sirvió como base para la construcción de una intervención más coherente, situada y ajustada a las realidades del grupo.

A través de actividades visuales, auditivas y kinestésicas como juegos, canciones, videos y discusiones guiadas, se propició un ambiente participativo y se obtuvieron datos sobre su nivel de exposición al inglés, sus prácticas familiares y las dinámicas culturales presentes en el aula, especialmente a partir de la presencia de estudiantes migrantes venezolanos. Esta experiencia funcionó como una base diagnóstica que orientó la selección de recursos, estrategias y contenidos de la posterior propuesta didáctica, en la cual se profundizaron las dimensiones comunicativa y afectiva desde el enfoque del libro álbum como mediador pedagógico.

Entre las principales limitaciones se encontraron la falta de tiempo para el desarrollo completo de algunas actividades puesto que hubo días en que se desescolarizó estudiantes por reuniones de docentes y/o sindicales y las dificultades de atención sostenida en algunos estudiantes. Para enfrentar estos desafíos, se reorganizó la secuencia en bloques más breves y dinámicos, se priorizaron las actividades centradas en la participación oral y se incorporaron pausas activas y elementos lúdicos adicionales que ayudaron a mantener el interés del grupo. Estos ajustes permitieron mejorar la participación y facilitar el cumplimiento de los objetivos durante la aplicación final.

Vygotsky (1989) sostiene que la adquisición y el perfeccionamiento de la lengua materna del niño no interfieren en el aprendizaje del inglés. Cuando ambas lenguas (materna y segunda) tienen un valor afectivo, cultural y social, los niños construyen aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en la dinámica diaria del aula, donde interactúan e intercambian experiencias y opiniones. Según este autor, el desarrollo cognitivo se determina por la interacción entre el estudiante y su pensamiento. Es por ello que este tipo de actividades permite que se reflejen las percepciones que tiene cada uno de la familia y que las acciones que se realizan al interior de ellas son diferentes en cada hogar y tiene un significado diferente.

Los métodos pedagógicos empleados permitieron alcanzar en su mayoría los objetivos planteados. El uso de recursos visuales, juegos y canciones facilitó la retención del vocabulario y el uso de pronombres. Las actividades prácticas, como el juego de roles y las presentaciones, permitieron a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos significativos, lo que reforzó su comprensión y uso del idioma inglés.

Byram, Nichols y Stevens (2001) sostienen que la labor del docente no reside en brindar información exhaustiva ni en intentar replicar una sociedad extranjera dentro del aula para que el alumnado adquiera conocimientos de manera indirecta. Su función primordial radica en facilitar la interacción de los estudiantes con diversos aspectos de otra sociedad y sus culturas, con el propósito de relativizar su comprensión de los valores, creencias y comportamientos propios, y motivar a explorar la alteridad que lo rodea, ya sea en su entorno más próximo o en el contexto de compromiso con la diversidad que la internacionalización y la globalización han incorporado a su realidad.

Es precisamente por esto que, en la realización de la secuencia didáctica, se optó por implementar actividades interactivas, ya que estas responden a las características del

desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños y niñas de grado primero. A esta edad, el aprendizaje ocurre principalmente a través del cuerpo, el juego, la repetición y la experiencia concreta. Actividades que implican moverse, manipular objetos, imitar, cantar o dramatizar no solo mantienen la atención y la motivación, sino que también favorecen el desarrollo del lenguaje, la socialización y la autorregulación emocional. Además, el acompañamiento de figuras significativas como docentes, cuidadores o familiares potencia este proceso, al brindar seguridad afectiva y facilitar la conexión entre lo aprendido en el aula y la vida cotidiana. Su acompañamiento no solo facilita la adquisición de conocimientos, también promueve un ambiente emocionalmente seguro y estimulante y así de esta manera pueden aprender e implementar estas actividades en el futuro.

#### **4.6 Consideraciones éticas**

Para el desarrollo del presente estudio, se tuvieron en cuenta consideraciones éticas fundamentales, especialmente por tratarse de una intervención educativa con menores de edad. Uno de los principales aspectos abordados fue la obtención del consentimiento informado por parte de los padres, madres o acudientes de los estudiantes participantes. Este documento, firmado previamente al inicio de la investigación, detalla de manera clara y comprensible los objetivos del proyecto, las actividades en las que participaron los estudiantes y el uso exclusivo de la información, imágenes y grabaciones con fines académicos y de investigación. Además, se realizó previamente una reunión en la que se socializó todo el proceso de intervención, aclarando dudas y explicando cómo se garantizaría la confidencialidad, el anonimato y el respeto por los derechos de los niños y niñas. También se informó que la participación era voluntaria y que, en cualquier momento, podrían decidir no continuar sin que esto tuviera consecuencias para sus hijos. Estas

medidas se tomaron en cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa, asegurando un entorno respetuoso, transparente y protector para todos los participantes.

En la elaboración de este trabajo de investigación se hizo uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) generativa, en particular modelos de procesamiento de lenguaje natural y sistemas de visualización de datos e imágenes. Estas herramientas se emplearon como apoyo en distintas fases del proceso investigativo, garantizando siempre un uso ético y con fines estrictamente académicos. En cuanto a la redacción, se recurrió a la IA para mejorar la claridad, coherencia y precisión conceptual de algunos apartados del documento, sin comprometer la originalidad ni la autoría del contenido. Además, se utilizaron funciones específicas para la elaboración de gráficas de barras y nubes de palabras, con el fin de representar visualmente los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados, facilitando su análisis e interpretación. También se generaron algunas imágenes ilustrativas que acompañan las descripciones metodológicas y didácticas, contribuyendo a una mejor comprensión de las estrategias implementadas. En todos los casos, la intervención de estas herramientas se dio bajo criterios de transparencia y responsabilidad académica, sin reemplazar el juicio crítico ni el trabajo investigativo de la autora.

## 5. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación recogen las voces, interacciones y aprendizajes de los estudiantes durante la implementación de una secuencia didáctica diseñada a partir del uso de libros álbum. Esta experiencia permitió observar si y cómo, en un contexto rural, la literatura infantil, en particular los libros álbum, puede ser una herramienta poderosa para promover no solo el desarrollo de la expresión oral en inglés, sino también el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y el trabajo colaborativo. A lo largo de las actividades propuestas, se fue dando respuesta a la pregunta que orientó esta investigación: ¿En qué medida el uso de libros álbum influye en el desarrollo de la expresión oral y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero de una IEO rural de Santiago de Cali?

En particular, se busca comprender cómo estos recursos narrativos, visuales y lingüísticos inciden en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes, así como en el reconocimiento y gestión de sus emociones. En el presente capítulo, me dedicaré a mostrar los resultados que encontré antes, durante y después de la intervención pedagógica con libros álbum. Para organizar la presentación de estos resultados, tendré como eje los tres objetivos específicos planteados, e iré abordando cada uno de ellos con los diversos instrumentos y estrategias que empleé a lo largo de mi investigación.

### 5.1. Análisis del contexto antes de la implementación

Antes de poner en marcha la secuencia didáctica, se realizó un análisis del contexto institucional y del grupo de estudiantes con el fin de identificar aspectos que pudieran ser aprovechados pedagógicamente en el diseño de las actividades. Para ello, se revisaron los planes de área de inglés y los lineamientos del plan de bilingüismo de la institución educativa, se aplicó un cuestionario de percepciones a los estudiantes y se desarrolló una

actividad diagnóstica en el aula. Estos insumos permitieron analizar las características del contexto escolar y sociocultural de los estudiantes, en concordancia con el primer objetivo específico de esta investigación: *Analizar las características del contexto que pueden ser aprovechadas para el diseño de la secuencia didáctica con libros álbum en inglés*. Estos planes permiten comprender la importancia de promover un aprendizaje significativo, contextualizado y centrado en el estudiante, integrando la lengua materna como apoyo en el proceso de aprendizaje del inglés.

#### **5.1.1 Plan de área y proyecto de bilingüismo**

El Plan de Área se encuentra alineado con los principios pedagógicos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la enseñanza de lenguas en los niveles básico y medio. Según el Plan se reconoce la interrelación entre la lengua materna y la extranjera, destacando el papel de la primera como facilitadora del aprendizaje de la segunda. En este sentido, se parte de la idea de que los estudiantes no comienzan su proceso de aprendizaje del inglés desde cero. En su lugar, como lo señala el MEN (2016), retomando a Nussbaum (1991) y Ordoñez (2011), los estudiantes utilizan su conocimiento previo para establecer similitudes y diferencias en la construcción lingüística. Adicionalmente, el plan refleja la propuesta del MEN de establecer una correspondencia entre los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016) de lenguaje y lengua extranjera, con el fin de promover un desarrollo paralelo de competencias en ambas áreas. Sin embargo, el documento también reconoce una realidad clave del contexto educativo: El progreso en la lengua extranjera es más limitado, lo cual plantea el reto de diseñar e implementar estrategias didácticas específicas que permitan reforzar la comprensión y la producción oral del inglés, de acuerdo con las particularidades del entorno escolar.

El plan de área le da valor a la relación entre las dos lenguas entendiéndose como un proceso de aprendizajes interconectados en los que el educando puede hacer uso de ambas para representar, interpretar y comprender el mundo. Los objetivos se articulan con el propósito de la enseñanza del inglés como segunda lengua, al centrarse en el desarrollo de competencias comunicativas a través de actividades dinámicas, interactivas y significativas que favorecen la comprensión y la producción oral.

En cuanto a los recursos metodológicos, y teniendo en cuenta el enfoque basado en proyectos, que según el Plan de Área de Inglés de la Institución Educativa Rural Montebello, “favorece el aprendizaje a partir de proyectos interdisciplinarios que surgen de intereses y necesidades reales de los estudiantes, promoviendo la investigación, la creatividad y el trabajo colaborativo” (IER Montebello, 2023, p. 6), se busca articular las distintas áreas del conocimiento a partir de temas significativos, incentivando la reflexión crítica, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo, se recurrió a la creación de actividades que integran diferentes ejercicios secuenciados para llevar a los estudiantes, de manera gradual, al logro de los objetivos trazados en tres momentos: antes, durante y después de cada una de las actividades.

En esta línea, la propuesta diseñada se alinea plenamente con dicho enfoque, ya que plantea experiencias de aula centradas en la lectura de libros álbum como eje articulador, desde los cuales se generan actividades que vinculan el aprendizaje de la lengua extranjera con el desarrollo de competencias socioemocionales y con la exploración de elementos culturales y sociales del contexto rural de los estudiantes. Esto posibilita un aprendizaje activo y contextualizado, en el que la producción oral y escrita en inglés se convierte en un medio para la expresión personal y la interacción significativa con sus pares.

El Plan de área de la institución educativa en la que se desarrolló la intervención pedagógica está estructurado en tres fases de aprendizaje: Pensar, Crear y Transformar. Esta organización metodológica permitió una progresión intencionada y coherente en el desarrollo de la comprensión y producción oral en inglés, ya que cada fase responde a un momento específico del proceso de aprendizaje. Estas fases se vincularon directamente con temas relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes de primer grado, lo que favoreció la motivación, el aprendizaje y su aplicabilidad. Además, se analizaron y se articularon con la implementación de una secuencia didáctica basada en tres libros en inglés, que proporcionaron continuidad temática y metodológica al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este plan establece competencias lingüísticas en inglés alineadas con el contexto de los estudiantes, abordando temas como la salud, el aseo personal, la familia y los hábitos en el hogar y la escuela. Estos ejes temáticos son fundamentales para desarrollar habilidades comunicativas en un idioma extranjero, especialmente en entornos rurales donde el acceso a materiales en inglés suele ser limitado (Mendoza & Arias, 2020).

En concordancia con lo establecido en el *Proyecto Pedagógico de Bilingüismo* institucional, la propuesta se desarrollará bajo una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), incorporando estrategias lúdicas y elementos de gamificación orientados a incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Tal como lo señala el documento institucional, el ABP “plantea experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes participan activamente en la planeación, ejecución y socialización de proyectos significativos, integrando diversas áreas del conocimiento y fomentando el trabajo colaborativo” (IER Montebello, *Proyecto de Bilingüismo*, 2023, p. 5).

Las actividades serán diseñadas con criterios de inclusión y pertinencia, adaptadas a los diferentes niveles de competencia en inglés, y orientadas a propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales. Esta metodología no solo busca la adquisición de conocimientos lingüísticos, sino también el fortalecimiento de la autonomía, la creatividad y la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en contextos reales y cercanos a su vida cotidiana.

El proyecto se alinea con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y responde a las necesidades detectadas a través de los resultados en pruebas Saber 11, que evidencian la urgencia de elevar los niveles de desempeño en todas las áreas, incluida la lengua extranjera. A partir de este marco, se consideró pertinente diseñar una secuencia didáctica para grado primero que articule el aprendizaje del inglés con el desarrollo de habilidades socioemocionales y la expresión oral, mediante estrategias lúdicas y espacios de interacción en los que los estudiantes construyen el conocimiento de manera conjunta. La referencia al plan institucional permitió asegurar la coherencia entre las actividades propuestas, los objetivos del PEI y las particularidades del contexto, entre las que se destacan: el carácter rural de la institución, la baja exposición de los estudiantes al inglés fuera del aula, las limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos, y la predominancia de la oralidad como medio de aprendizaje y comunicación. Estas condiciones fueron clave para garantizar la pertinencia pedagógica y contextual de la propuesta.

#### ***5.1.2 Cuestionario de percepciones y hábitos de lectura***

Antes de implementar la secuencia didáctica orientada al desarrollo de la expresión oral en inglés y las habilidades socioemocionales, se realizó un primer acercamiento con un grupo de 10 estudiantes del grado primero. Este consistió en la aplicación de un

cuestionario de percepciones y hábitos de lectura, diseñado para explorar sus preferencias lectoras, prácticas de lectura en el hogar, conocimientos previos sobre cuentos y mediadores de lectura. Esta fase inicial permitió conocer más a fondo las experiencias y contextos familiares de los estudiantes en relación con la lectura, información valiosa para orientar adecuadamente las estrategias pedagógicas. Al obtener resultados significativos que evidenciaban patrones comunes e intereses compartidos, se decidió extender el instrumento a 17 estudiantes más, con el fin de contar con una visión más completa del contexto lector del grado primero.

La ampliación de la muestra permitió un análisis más detallado sobre los hábitos y preferencias lectoras de los estudiantes de primer grado, lo que facilitó la identificación de tendencias relevantes para el desarrollo de la expresión oral en inglés y las habilidades socioemocionales. Es importante aclarar que la encuesta no tuvo un carácter cuantitativo ni buscó medir niveles de competencia, sino que se abordó desde una perspectiva cualitativa, centrada en conocer los gustos, prácticas y hábitos de lectura de los estudiantes. La intención fue identificar aspectos que pudieran nutrir el diseño de una propuesta didáctica sensible a los intereses, emociones y realidades de los estudiantes del entorno rural. Así, este primer acercamiento se constituyó en una herramienta diagnóstica que permitió identificar oportunidades pedagógicas relevantes para trabajar la oralidad en inglés desde lo emocional y afectivo, mediante materiales literarios cercanos a sus vivencias. Este enfoque privilegia una enseñanza más significativa, en la que la lengua extranjera se convierte en un medio para expresarse, comprender al otro y construir vínculos desde la lectura.

**Tabla 4**

*Tendencias en hábitos e intereses de los estudiantes de grado primero. Muestra 1 inicial (10 estudiantes)*

| Pregunta                          | Tendencia observada                                                        |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| ¿Quién les lee en casa?           | Principalmente mamá o ambos padres (7 de 10 estudiantes)                   |
| ¿Qué cuentos conoces?             | Temas de animales y personajes fantásticos predominan                      |
| ¿Cuál es su cuento favorito?      | Rapunzel, La Sirenita y Pokémon son los más mencionados                    |
| ¿Les gusta leer?                  | Todos los estudiantes respondieron afirmativamente                         |
| ¿Qué tipo de historias prefieren? | Historias de miedo, animales y cuentos de hadas                            |
| ¿Dónde les leen?                  | Principalmente en casa (en diferentes espacios del hogar) y en la escuela. |

*Nota.* Respuestas de los estudiantes, muestra inicial. Elaboración propia.

**Tabla 5**

*Tendencias en hábitos e intereses lectores de los estudiantes de grado primero. Muestra 2 (17 estudiantes)*

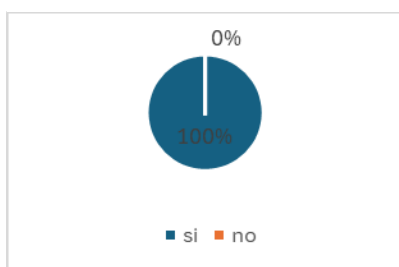
| Pregunta                          | Tendencia observada                                                                                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Quién te lee en casa?            | Predomina la figura materna o ambos padres (13 de 17 estudiantes mencionan a la mamá)                                    |
| ¿Qué cuentos conoces?             | Se destacan cuentos y personajes tradicionales como Caperucita roja y Rapunzel; algunos estudiantes no recuerdan cuentos |
| ¿Cuál es tu cuento favorito?      | Rapunzel, Caperucita Roja, El Hada y El Gato aparecen como los más mencionados                                           |
| ¿Te gusta leer?                   | La gran mayoría (16 de 17) expresó que sí les gusta leer                                                                 |
| ¿Qué tipo de historias te gustan? | Preferencia por cuentos de miedo, seguidos por cuentos de risa y cuentos de animales                                     |

| Pregunta        | Tendencia observada                                                                              |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Dónde te leen? | Principalmente en el hogar, con variedad de espacios: sala, habitación, comedor y en la escuela. |

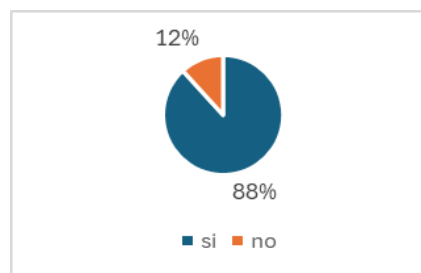
*Nota.* Respuestas de los estudiantes, muestra 2. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes de grado primero permitieron identificar tendencias relevantes sobre sus hábitos de lectura y preferencias narrativas. A continuación, se presentan las figuras y análisis correspondientes a cada dimensión del instrumento aplicado.

**Figura 3**  
*¿Te gusta leer?*



*Muestra 1 (10 estudiantes)*

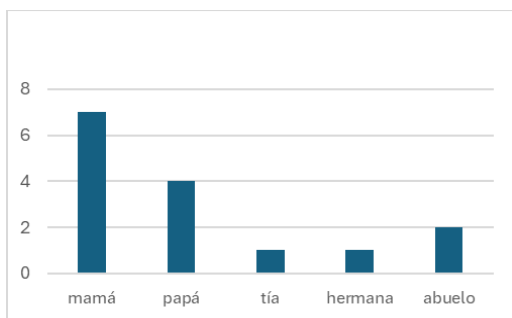


*Muestra 2 (17 estudiantes)*

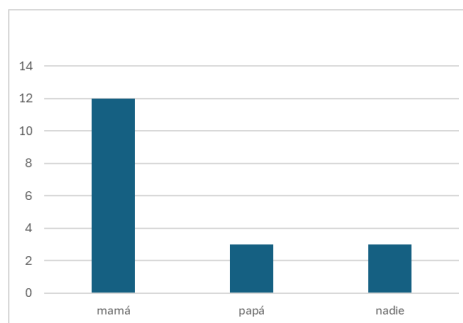
El gráfico circular muestra que a la mayoría de los estudiantes les gusta leer, lo cual indica una disposición positiva hacia la lectura y una actitud favorable para trabajar con textos narrativos en el aula. Con la primera muestra el 100% de los estudiantes manifestó que les gusta leer. Este dato es especialmente relevante porque puede potenciarse con estrategias pedagógicas adecuadas. La motivación intrínseca, cuando se detecta en edades tempranas, facilita el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales, pues predispone al estudiante a participar activamente en las actividades de aula, a expresar ideas, emociones y a construir sentido desde su experiencia. Con la muestra 2 el 12% que

corresponde a 1 estudiante afirmó que no le gusta leer. Esto permite plantear actividades lúdicas que fortalezcan la motivación lectora desde lo afectivo y vivencial.

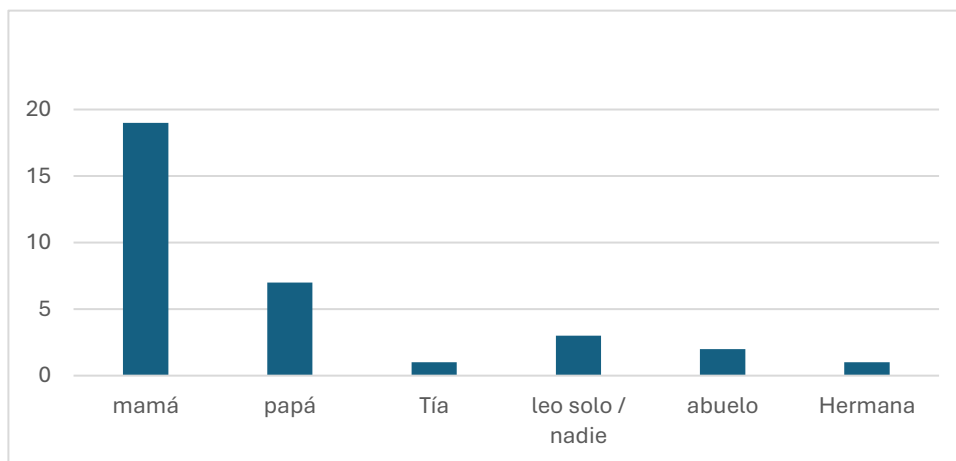
**Figura 4**  
*¿Quién te lee?*



*Muestra 1 (10 estudiantes)*



*Muestra 2 (17 estudiantes)*



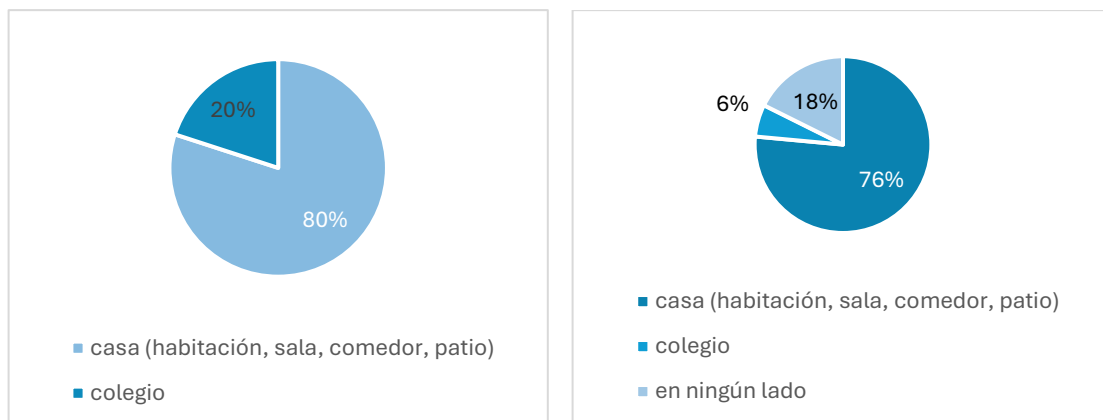
*Muestra final (27 estudiantes)*

En primer lugar, es importante señalar que estos gráficos muestran las menciones que hicieron los niños y niñas en sus respuestas. Debido a que un niño podía mencionar más de una persona (decir, por ejemplo, papá y mamá) el número total de menciones excede en algunos casos el número de niños. El eje vertical se refiere al número de menciones y el horizontal a lo que fue mencionado. En el primer gráfico de barras se evidencia que en la muestra 1, la mayoría de los estudiantes manifestaron ser acompañados

principalmente por la mamá (7 menciones) y el papá (4 menciones), mientras que otros mencionaron a la tía (1 mención), la hermana (1 mención) y el abuelo (2 menciones), aunque con menor frecuencia. En la muestra 2, el acompañamiento lector continúa concentrándose en la figura materna, con 12 menciones a la mamá. El papá y la categoría “nadie” aparecen con igual número de menciones (3 cada uno), lo que evidencia cierta persistencia de estudiantes sin acompañamiento lector. En la tercera gráfica, tenemos el consolidado de las dos muestras anteriores, que suman 27, en este consolidado de las dos muestras anteriores se mantiene la predominancia de la mamá como principal mediadora (19 menciones), seguida por el papá (7 menciones) y nuevamente la categoría “leo solo/nadie” (3 menciones). También se reportan otras figuras como la tía y el abuelo, aunque con menor frecuencia.

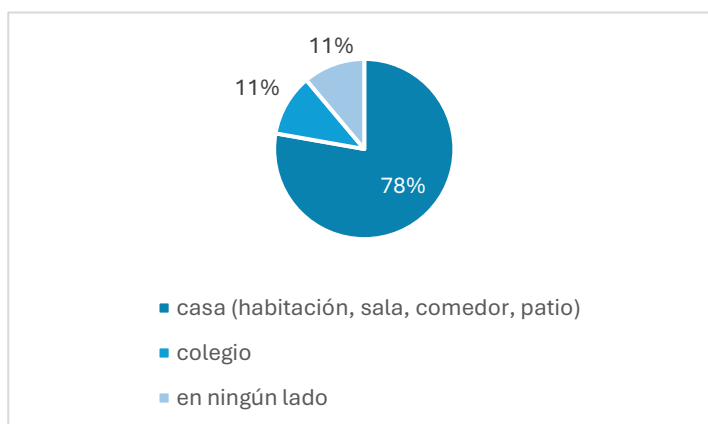
Es importante señalar que en los resultados aparecen más respuestas que el número total de estudiantes encuestados, ya que algunos mencionaron a más de una persona como acompañante en las actividades de lectura. Este dato refleja un entorno familiar diverso, pero generalmente activo, que representa un valioso potencial pedagógico. La presencia del núcleo familiar como mediador de lectura puede ser fortalecida a través de estrategias que vinculen el hogar con la escuela, promoviendo la continuidad del proceso lector fuera del aula y potenciando el desarrollo de habilidades comunicativas desde los primeros años escolares.

**Figura 5**  
*¿Dónde te leen?*



*Muestra 1 (10 estudiantes)*

*Muestra 2 (17 estudiantes)*

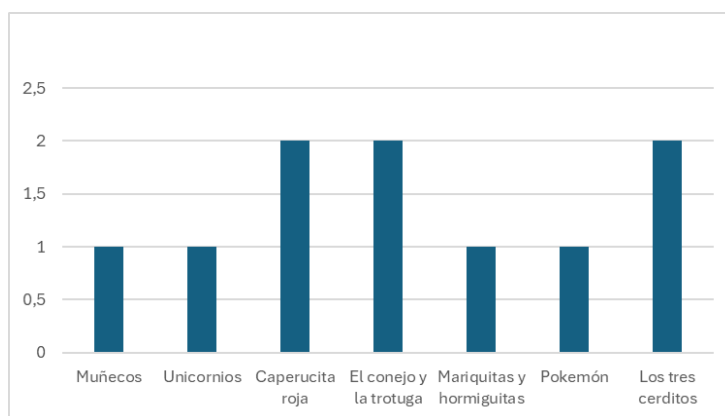


*Muestra total: 27 estudiantes*

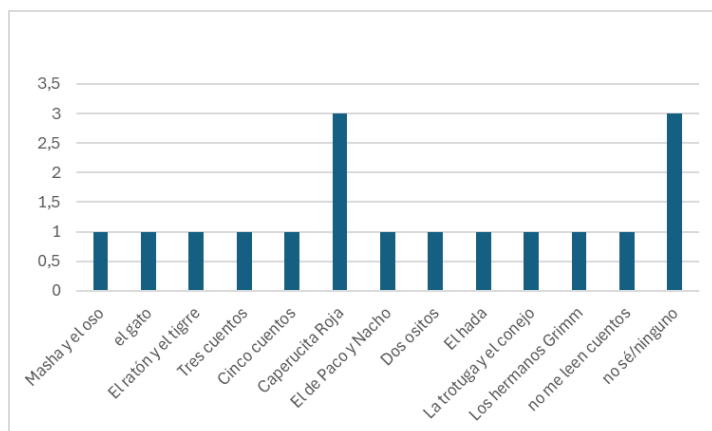
En cuanto a los espacios donde se desarrolla la lectura, el hogar representa el entorno predominante (80%), seguido por el colegio (20%) en menor medida. Este hallazgo resalta la importancia del entorno familiar como escenario natural de la lectura, donde el acompañamiento afectivo y la disponibilidad de tiempo fortalecen la relación con los textos. Sin embargo, también pone en evidencia la necesidad de fortalecer el papel de la escuela como espacio lector, especialmente en contextos donde el acceso a material bibliográfico y recursos educativos puede ser limitado. El gráfico de la muestra 2 refleja que al 76% de los estudiantes indicó les leen en casa (habitación, sala, comedor, patio), lo

que evidencia una fuerte presencia del hábito lector en el entorno familiar. Solo el 6% manifestó que les leen en el colegio, lo cual sugiere que esta práctica no es común en el contexto escolar o no lo evidencian como lectura compartida sino como una actividad académica. Por último, un 18% expresó que no les leen en ningún lugar, dato preocupante que refleja una ausencia de experiencias lectoras tanto en el hogar como en la escuela. En el tercer gráfico circular se evidencia que el 78% de los estudiantes recibe lectura principalmente en casa, mientras que el 11% en el colegio y el 11% afirmaron que no se les lee en ningún lugar, lo que alerta sobre una baja exposición a prácticas lectoras compartidas.

**Figura 6**  
*¿Qué cuentos conoces?*

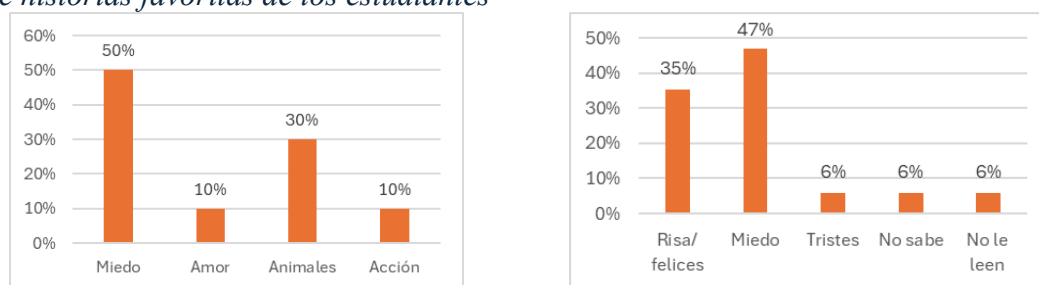


*Muestra 1 (10 estudiantes)*



*Muestra 2 (17 estudiantes)*



**Figura 8***Tipo de historias favoritas de los estudiantes**Muestra 1 (10 estudiantes)**Muestra 2 (17 estudiantes)***Figura 9***Nube de palabras sobre percepciones de los estudiantes*

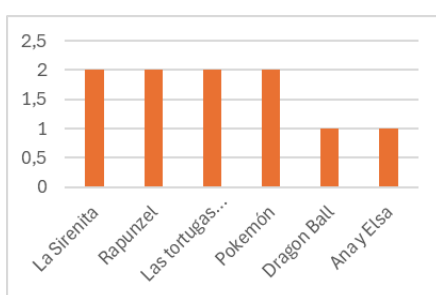
*Nota.* Imagen generada con inteligencia artificial mediante *Gemini* (Google, 2025), a partir de los registros de intervenciones estudiantiles.

Gráfico de barras que representa las preferencias lectoras. Predominan los relatos de miedo, de animales, seguidos por cuentos de amor, acción y combinaciones como “muñecos y animales”. Estas preferencias permiten reconocer el interés por historias que despiertan emociones intensas, lo que constituye una oportunidad para trabajar la dimensión emocional y socioafectiva teniendo en cuenta el medio en el que viven que es más rodeado por naturaleza, propia del entorno rural. La figura 2 muestra que los relatos de miedo (50%) y de animales (30%) son los más populares entre los estudiantes, seguidos por historias de amor, acción y tristes. Estos resultados evidencian una inclinación hacia

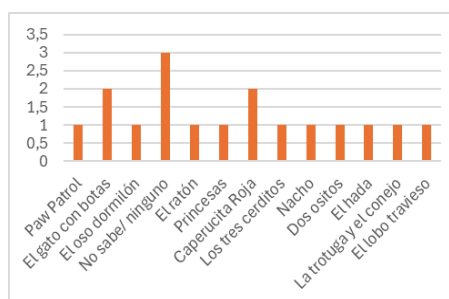
narrativas cargadas de emoción, imaginación y simbolismo, características propias de los libros álbum utilizados en la propuesta. El interés por temas como el miedo o los animales sugiere la necesidad de abordar el desarrollo emocional desde la literatura infantil, aprovechando estos relatos como oportunidades para dialogar sobre sentimientos, valores y experiencias cotidianas.

**Figura 10**

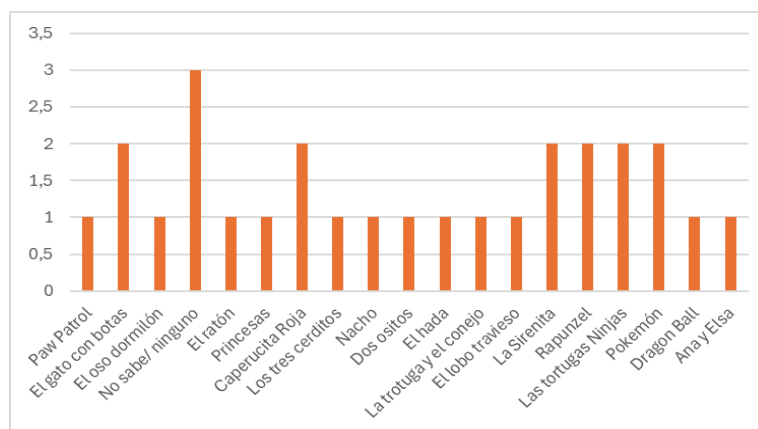
*Cuentos favoritos mencionados por los estudiantes*



*Muestra 1 (10 estudiantes)*



*Muestra 2 (17 estudiantes)*



*Muestra total: 27 estudiantes*

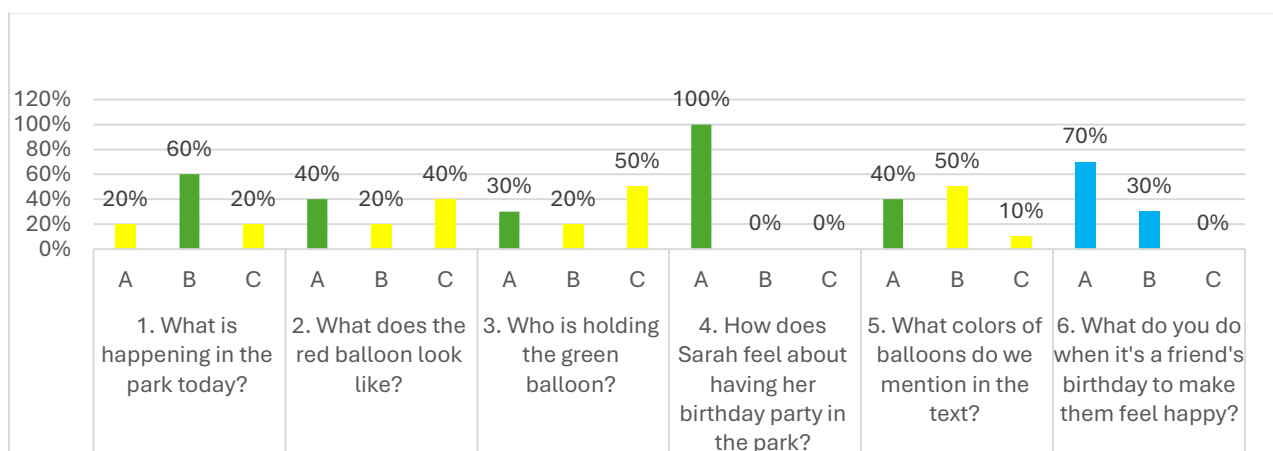
Gráfico de barras que refleja los títulos más mencionados como cuentos favoritos, en ellos lo que evidencia afinidad por personajes conocidos, historias visuales y contenidos influenciados por medios audiovisuales como “*Paw Patrol*” y “*El gato con botas*”. Este patrón refleja una fuerte influencia de la cultura audiovisual en las preferencias lectoras, lo

cual constituye una oportunidad para integrar en el aula materiales que conecten con el mundo simbólico del niño. Se evidencia dispersión en las respuestas y un número considerable de niños que no recuerda o no sabe cuál es su cuento favorito. Esta falta de vinculación emocional con los textos indica escasa experiencia literaria. Utilizar historias que los estudiantes ya conocen o reconocen favorece la comprensión, la participación y la construcción de vínculos emocionales con la lectura.

### 5.1.3 Actividad diagnóstica

**Figura 11**

*Actividad diagnóstica*



*Nota.* Las barras en verde son las respuestas correctas y las barras amarillas son las incorrectas, la pregunta 6 no tiene respuesta correcta ni incorrecta ya que se mide el componente socioemocional.

En este primer acercamiento a una prueba en inglés los estudiantes se veían un poco nerviosos puesto que la lectura fue exclusivamente en inglés sin realizarles traducciones. La actividad diagnóstica inicial consistió en una prueba de comprensión, aplicada con el propósito de identificar el nivel de reconocimiento de vocabulario, inferencia de emociones y comprensión literal de un texto narrativo breve en inglés. El instrumento se escogió teniendo en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes de grado primero. Para garantizar su validez de contenido, fue revisado por la tutora, quien realizó

sugerencias de mejora relacionadas con la formulación de las preguntas y la claridad de las opciones. Aunque la prueba no evaluaba directamente la oralidad, el texto utilizado permitió que los estudiantes identificaran información clave de forma escrita y pudieran repetirla, reconstruirla y utilizarla oralmente. Esta estrategia parte del supuesto sociocultural de que el lenguaje se construye en interacción y que la comprensión escrita puede servir como base para el desarrollo de la expresión oral (Vygotsky, 1978).

El instrumento estuvo compuesto por seis preguntas de opción múltiple. Las primeras cinco se orientaron a evaluar la comprensión literal e inferencial del texto, mientras que la sexta, de carácter abierto, exploró la dimensión socioemocional mediante situaciones comunicativas cercanas al contexto cotidiano del estudiante. A continuación, se presenta un análisis detallado de los resultados:

Pregunta 1: “What is happening in the park today?”

El 60% de los estudiantes seleccionó la opción correcta (“Sarah’s birthday party”), lo cual evidencia un reconocimiento adecuado de la idea principal del texto. Este desempeño indica un nivel medio a alto de comprensión global. Sin embargo, un 40% respondió incorrectamente, distribuido de la siguiente manera: 20% eligió “a picnic” y 20% “a soccer game”. Aunque estas respuestas no son correctas, es relevante señalar que están semánticamente relacionadas con un contexto de parque, y podrían haber sido seleccionadas por los estudiantes debido a indicios visuales, experiencias previas o elementos secundarios presentes en la escena.

Estas elecciones muestran que, si bien algunos estudiantes no lograron identificar la idea central, sí captaron aspectos del entorno, lo que sugiere un nivel incipiente de comprensión contextual. En este sentido, las respuestas erróneas no necesariamente reflejan

una ausencia de comprensión, sino una interpretación parcial o superficial, centrada en elementos visibles más que en la intención comunicativa del texto o imagen.

Pregunta 2: “What does the red balloon look like?”

Las respuestas estuvieron distribuidas entre opciones correctas e incorrectas, solo el 40% de los estudiantes seleccionó la respuesta correcta, mientras que el 60% eligió opciones incorrectas: un 20% respondió “a banana” y un 40%, “a book”. Este resultado refleja una dificultad significativa en la asociación semántica entre el vocabulario en inglés y las representaciones visuales. El porcentaje relativamente alto que eligió "a book" (40%) también puede indicar que los estudiantes tienden a asociar la palabra "red" con objetos familiares usados en el aula, como los libros, lo cual evidencia una interpretación basada en la experiencia cotidiana más que en la observación directa de la imagen. Este tipo de errores pone en evidencia la importancia de integrar estrategias visuales y multisensoriales en la enseñanza del vocabulario.

Pregunta 3: “Who is holding the green balloon?”

El 30% acertó en su respuesta mientras el 70% no acertó, un 20% escogió la opción “*the sun*” y 50% “*the teacher*” lo cual refleja una comprensión baja de las acciones y relaciones entre personajes. Este resultado evidencia dificultades en la comprensión específica de acciones y relaciones entre personajes, un componente esencial del seguimiento narrativo en lectura de textos o imágenes en una segunda lengua.

La elección de “*the teacher*” por la mitad del grupo sugiere que algunos estudiantes podrían estar proyectando roles familiares o esperados en la escena, lo que indicaría una interpretación basada en esquemas previos o en la figura de autoridad más reconocible, más que en una lectura atenta de la acción representada. Por otro lado, la selección de “*the sun*”, aunque menos frecuente, puede reflejar una confusión visual o una comprensión muy

limitada del vínculo entre sujeto y acción, lo que pone en evidencia un nivel bajo de comprensión literal. Este tipo de errores es común en etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente cuando se requiere interpretar detalles específicos o establecer relaciones entre personajes, acciones y objetos. Además, puede estar relacionado con la dificultad para procesar simultáneamente el idioma y los elementos visuales, especialmente si la tarea requiere hacer inferencias rápidas o interpretar información implícita.

Pregunta 4: “How does Sarah feel about having her birthday party in the park?”

El 100% de los estudiantes respondió correctamente (“Happy”), mostrando capacidad para inferir emociones a partir del contexto del texto. Este ítem representa uno de los desempeños más consistentes y positivos. Este resultado sugiere que los estudiantes, a pesar de estar en procesos iniciales de lectura en lengua extranjera, son capaces de identificar y reconocer emociones básicas en personajes, especialmente cuando estas están claramente representadas en las imágenes, el lenguaje corporal o los elementos del entorno. También refleja un nivel apropiado de empatía y lectura emocional, habilidades clave tanto para la comprensión lectora como para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Pregunta 5: “What colors of balloons do we mention in the text?”

En esta pregunta, solo el 40% de los estudiantes seleccionó la respuesta correcta, mientras que el 60% eligió opciones incorrectas: el 50% marcó “Yellow, Pink, Blue and Red” y un 10% “Orange, Purple, Red and White”. Este resultado evidencia dificultades para recuperar información específica del texto, una habilidad fundamental en la comprensión lectora, especialmente en L2.

Las respuestas incorrectas revelan que muchos estudiantes pueden haber confiado en el reconocimiento superficial de palabras familiares o llamativas (como “red” o

“yellow”) sin validar su presencia real en el texto, lo que sugiere una lectura más basada en la intuición o la memoria vaga que en la atención al detalle. Además, es posible que hayan elegido combinaciones de colores que les resultan familiares o atractivas, pero no necesariamente coherentes con el contenido leído.

Pregunta 6: “What do you do when it’s a friend’s birthday to make them feel happy?”

A diferencia de las preguntas anteriores, este ítem fue de carácter abierto y no tenía una única respuesta correcta. Su propósito fue explorar aspectos socioemocionales en inglés a través de situaciones auténticas. Las respuestas indicaron acciones empáticas como “I give him a hug and say ‘Happy birthday’” o “I share my snack or my cake with him”, lo que demuestra la intención comunicativa y afectiva de los estudiantes. Es preciso aclarar que, aunque este tipo de competencia no varía por lengua, su manifestación sí depende del dominio lingüístico. Autores como Cummins (2000) y Fernández & López (2018) argumentan que el aprendizaje de una lengua extranjera debe integrar dimensiones afectivas y culturales, de modo que el estudiante no solo desarrolle habilidades comunicativas, sino también competencias de convivencia y empatía en contextos interculturales.

En síntesis, esta actividad permitió identificar que los estudiantes tienen fortalezas en la comprensión global e inferencial del texto, pero aún presentan dificultades con elementos detallados del mismo. También evidenció que el uso de preguntas abiertas con contenido afectivo favorece el desarrollo de una comunicación significativa. Estos hallazgos fundamentaron el diseño de las actividades posteriores, orientadas a fortalecer progresivamente la producción oral y el desarrollo socioemocional en inglés, mediante estrategias lúdicas, colaborativas y contextualizadas.

### ***Discusión***

El análisis de las características del contexto fue un paso fundamental para diseñar una propuesta pedagógica pertinente en torno al uso de libros álbum en inglés. Este proceso me permitió comprender de manera integral las condiciones reales del entorno escolar, así como las oportunidades y limitaciones que podían influir en el desarrollo de la secuencia didáctica. Para cumplir este objetivo, tomé como punto de partida el plan de área de inglés de grado primero y el proyecto institucional de bilingüismo.

El análisis del Plan de área reveló un enfoque centrado principalmente en el aprendizaje de vocabulario aislado y estructuras gramaticales básicas, con escasa presencia de actividades que promovieran el uso comunicativo del idioma o el desarrollo de habilidades orales en situaciones significativas. Esto evidenció una oportunidad para enriquecer la enseñanza del inglés a través de estrategias que fomenten la interacción, la comprensión emocional y el sentido del lenguaje.

Por otro lado, el Proyecto de bilingüismo, aunque plantea la importancia de avanzar hacia un enfoque comunicativo, se encuentra aún en una etapa inicial de implementación, con énfasis en metas institucionales más generales y poca orientación metodológica para el trabajo en los primeros grados. Esta situación reforzó la necesidad de una propuesta que, además de alinearse con los objetivos institucionales, los concretara mediante prácticas pedagógicas contextualizadas y viables, capaces de responder a las realidades del aula rural y al nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

En este sentido, el uso de libros álbum como recurso pedagógico se presentó como una alternativa para articular los contenidos establecidos con una visión más integradora del inglés, en la que el lenguaje se viva no solo como objeto de estudio, sino también como medio para expresar emociones, construir significado y establecer vínculos con el entorno.

La aplicación del cuestionario de percepciones y la actividad diagnóstica, fueron recursos clave para ajustar la propuesta desde una mirada pedagógica sensible al contexto. Estos instrumentos revelaron aspectos valiosos: por un lado, el entusiasmo y la motivación de los estudiantes frente al uso de libros álbum como herramienta narrativa y por otro sus preferencias, intereses y estilos de aprendizaje. A partir de esta información, fue posible adaptar los tiempos, las estrategias de acompañamiento y el tipo de interacciones que se privilegiaron en el aula.

#### *Mediadores de la lectura en el hogar*

Estos datos reflejan que los principales mediadores de la lectura en casa son los padres, especialmente las madres, y otros familiares cercanos, lo cual indica que la mayoría de los niños cuentan con un entorno alfabetizador donde la lectura es compartida. Este entorno fortalece el vínculo afectivo y estimula el desarrollo del lenguaje, lo que refuerza la importancia de involucrar activamente a las familias en las estrategias de enseñanza del inglés y la promoción de la expresión oral desde la primera infancia. Además, tener en cuenta los espacios donde ocurre la lectura (mayoritariamente en la sala y habitaciones) y la escuela lo que permite diseñar propuestas que conecten el ambiente escolar con las rutinas familiares.

El papel de los mediadores en la lectura es fundamental para el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que el acto de leer en compañía fortalece el vínculo afectivo, lo que genera confianza en su expresión oral y motiva la interacción comunicativa. Según Petit (2008), el rol del mediador de lectura no se limita a facilitar el acceso a los textos, sino que implica generar las condiciones necesarias para que cada lector pueda encontrar sentido, disfrute y valor personal en la experiencia lectora. El mediador no impone significados, sino que propone caminos y acompaña el descubrimiento de lo que

puede ser significativo para cada individuo. Esto implica que el mediador debe conocer bien a su grupo, ser sensible ante sus intereses, contextos y emociones, para así, de esta manera, ofrecer lecturas que no sólo desarrollen habilidades lingüísticas, sino que también exploren aspectos humanos, culturales y afectivos.

Mendoza y Arias (2020) resaltan la importancia de la lectura compartida en el hogar como un pilar fundamental en el desarrollo lingüístico infantil. Este proceso no solo permite la ampliación del vocabulario y la mejora en la comprensión de textos, sino que también fortalece la expresión oral, ya que los niños interactúan activamente con los adultos, formulan preguntas y construyen significados a partir del diálogo. Además, la lectura en familia fomenta el gusto por los textos escritos y establece bases sólidas para futuras competencias comunicativas. En el contexto de la enseñanza del inglés, este hábito se convierte en una estrategia clave para la adquisición de una segunda lengua, pues permite a los niños familiarizarse con nuevas estructuras lingüísticas de manera significativa y afectiva. Por ello, es fundamental promover la lectura en casa como una práctica cotidiana que favorezca tanto el desarrollo cognitivo como el vínculo afectivo entre padres e hijos.

La ausencia de un mediador de lectura en ciertos casos indica la necesidad de fortalecer estrategias de alfabetización familiar. En un contexto de enseñanza del inglés, se pueden diseñar actividades que involucren a la familia, como el envío de audios de cuentos en inglés con instrucciones para su escucha compartida. La predominancia de la figura materna sugiere que las estrategias de intervención deben considerar su participación activa en el proceso de enseñanza.

### *Conocimientos previos sobre cuentos*

Esta información es clave para el desarrollo de estrategias de enseñanza del inglés, ya que permite diseñar actividades en torno a narraciones conocidas, facilitando la comprensión y producción oral en un contexto familiar para los estudiantes. La literatura infantil no solo enriquece el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, sino que también se convierte en una herramienta clave para la enseñanza de una segunda lengua (Fernández & López, 2018). A través de los cuentos, los niños adquieren vocabulario, estructuras lingüísticas y habilidades comunicativas de manera natural y significativa. Sin embargo, el acceso limitado a estos materiales puede representar una barrera en su proceso de aprendizaje. Como señala González (2020), la falta de conocimiento de cuentos en algunos niños puede evidenciar una carencia de materiales de lectura, lo que repercute negativamente en su desempeño escolar. Esto resalta la importancia de fomentar el hábito lector desde edades tempranas, tanto en la escuela como en el hogar, para garantizar un desarrollo lingüístico integral y equitativo. Además, el acceso a literatura infantil diversa y de calidad puede potenciar la creatividad y la expresión oral en los niños, facilitando su proceso de aprendizaje en la primera y segunda lengua.

La mezcla de cuentos clásicos y referencias de la cultura audiovisual infantil puede ser aprovechada para diseñar estrategias de enseñanza en inglés. Por ejemplo, se pueden adaptar cuentos tradicionales al inglés utilizando personajes familiares para los niños. La presencia de respuestas como *ninguno* o *no conozco* sugiere que algunos estudiantes tienen un contacto limitado con la literatura, lo que puede impactar negativamente en su desarrollo del lenguaje oral.

### *Preferencias de lectura y tipos de historias*

Se observa que los estudiantes tienen una inclinación hacia la lectura de historias en general, mencionando títulos como *Nacho*, *Cuentos de hadas* e *Historias*. En cuanto a los tipos de historias preferidas, predominan aquellas de miedo, acción y animales, lo cual sugiere que los niños muestran interés por narraciones que generan emoción y sorpresa y que pueden encontrar en su entorno inmediato. Desde un enfoque de enseñanza del inglés, estas preferencias pueden aprovecharse para seleccionar materiales de lectura que incluyan elementos narrativos atractivos en lengua extranjera. Las historias con contenido emocionalmente significativo pueden fomentar el desarrollo de la expresión oral al motivar la participación activa en conversaciones y narraciones.

Las emociones juegan un papel clave en la selección de historias, ya que los niños buscan relatos con los que puedan identificarse o que les generen sensaciones placenteras (Pérez & Castillo, 2017) puesto que de esta manera la atención va a ser más centrada y la escucha de ésta será más atenta. La literatura infantil no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también fomenta la inteligencia emocional y el reconocimiento de sentimientos propios y ajenos (Gómez, 2018).

La variedad de preferencias indica que se pueden diseñar actividades diferenciadas para motivar la expresión oral en inglés. Por ejemplo, se podrían asignar cuentos en inglés basados en las emociones que despiertan en los niños. La presencia de *cuentos tristes* como una categoría elegida por algunos estudiantes sugiere que la lectura también cumple una función socioemocional en su desarrollo. Se pueden integrar cuentos en inglés que aborden emociones y situaciones del día a día, promoviendo la expresión de sentimientos en una lengua extranjera.

### *Gusto por la lectura*

Se evidencia que la mayoría de los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la lectura, respondiendo afirmativamente a la pregunta *¿Te gusta leer?* Sin embargo, el que uno de los estudiantes exprese desinterés o rechazo indica que se debe acompañar con propuestas llamativas. El gusto por la lectura está relacionado con la forma en que se introduce a los niños en el mundo literario, es por ello que las lecturas deben ser adecuadas respecto a la edad en que se encuentran los estudiantes y sus gustos, ya que si, por el contrario, se implementan estrategias motivacionales, la lectura puede convertirse en una experiencia placentera y significativa (Martínez y Rojas, 2021).

Para fomentar el gusto por la lectura en inglés, es clave que los textos sean significativos para los niños y se relacionen con sus intereses. Se pueden implementar estrategias de narración interactiva que combinen imágenes, sonidos y dramatización. En los casos donde los niños expresan que no les gusta leer, es fundamental investigar las razones detrás de esta percepción. Factores como dificultades en la comprensión de lectura, falta de exposición a libros atractivos o experiencias negativas previas pueden influir en esta actitud.

### *Espacios de lectura*

Los datos revelan que a la mayoría de los niños se les lee en casa, en distintos espacios como la cama, la sala y el patio, mientras que algunos mencionan el colegio como lugar de lectura. Esto reafirma el rol de la lectura como una actividad doméstica, lo cual puede complementarse con estrategias escolares que fomenten la oralidad en inglés a partir de prácticas lectoras contextualizadas y significativas.

Este análisis confirma que la lectura constituye una herramienta poderosa para el desarrollo de la expresión oral en inglés y las competencias socioemocionales en contextos rurales, especialmente cuando se vincula a las experiencias e intereses de los niños. Los datos muestran que los espacios de lectura son principalmente el hogar, con menciones a lugares específicos como el *cuarto, la sala, el patio y la escuela*. Sin embargo, un número significativo de estudiantes menciona que *no les leen en ningún lugar*.

El acceso a espacios adecuados de lectura es crucial para fomentar hábitos lectores en la infancia. En contextos rurales, la escuela debe suplir la falta de espacios adecuados en los hogares mediante la creación de ambientes propicios para la lectura (Rodríguez & Sánchez, 2022). La predominancia del hogar como espacio de lectura refuerza la importancia de trabajar en estrategias de acompañamiento familiar para la lectura en inglés. La ausencia de espacios de lectura en algunos casos sugiere la necesidad de fortalecer la lectura en el aula mediante la creación de rincones de lectura en inglés y la integración de cuentos en la rutina escolar.

Así, puedo concluir que el análisis contextual no sólo permitió enriquecer la experiencia de aprendizaje, también me ayudó a construir una secuencia didáctica coherente, flexible y situada. Reconocer el contexto como punto de partida me permitió tomar decisiones pedagógicas más acertadas, potenciando el uso del inglés como medio para desarrollar habilidades comunicativas, lectoras y socioemocionales desde una propuesta creativa, accesible y cercana a la realidad de los estudiantes. Estos hallazgos orientaron la selección de libros álbum y el diseño de estrategias pedagógicas basadas en temáticas cercanas, visuales y emocionalmente significativas.

## 5.2 Durante la implementación: diario de la maestra y producciones

**Tabla 6**

*Actividades desarrolladas durante la secuencia didáctica*

| N.º | Actividad                                            | Tipo de producción | Objetivo pedagógico                                               |
|-----|------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1   | Song: <i>Teddy Bear, Teddy Bear</i>                  | Oral               | Repetir y memorizar estructuras rítmicas y vocabulario corporal   |
| 2   | <i>Types of Bears</i> (dibujos y clasificación)      | Escrita            | Identificar vocabulario de animales y relacionarlo con imágenes   |
| 3   | Dibujo de portada + característica del personaje     | Oral y escrita     | Observar e identificar rasgos físicos y emocionales               |
| 4   | "I want a..." (selección y expresión de deseo)       | Oral               | Usar frases en primera persona con estructura básica              |
| 5   | Daily Routine (descripción de acciones cotidianas)   | Escrita y oral     | Asociar rutinas con vocabulario en inglés (wake up, brush teeth)  |
| 6   | Pijamada literaria                                   | Oral               | Participar en un juego de roles con vocabulario afectivo          |
| 7   | Lectura compartida + predicciones ( <i>Whisper</i> ) | Oral               | Inferir información a partir de la portada y anticipar contenidos |
| 8   | Song: <i>Please and Thank You</i>                    | Oral               | Practicar fórmulas de cortesía en inglés                          |
| 9   | Marioneta del personaje + frase oral                 | Oral               | Representar personajes del cuento y hablar en su voz              |
| 10  | Fiesta de cumpleaños (nombres de objetos y acciones) | Oral               | Nombrar elementos de contexto festivo (cake, gift, balloon)       |
| 11  | Lectura compartida + predicciones                    | Oral               | Reconocer emociones e inferir significado desde imágenes          |
| 12  | ¿Cómo me siento cuando...? (situaciones sociales)    | Oral               | Reflexionar y verbalizar emociones ante conflictos comunes        |
| 13  | Producción escrita: <i>In my home I feel...</i>      | Escrita            | Expresar emociones en inglés en relación con el entorno familiar  |

*Nota.* Actividades realizadas durante la implementación de la secuencia didáctica.  
Elaboración propia.

Durante la implementación de la secuencia didáctica, se llevó a cabo un proceso de recolección y análisis sistemático de evidencias cualitativas que incluyó el diario de la maestra investigadora y las producciones orales y escritas de los estudiantes. Estos insumos permitieron valorar el alcance de los objetivos propuestos en relación con el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la expresión oral en inglés en estudiantes de grado primero. A partir de la observación participante y la documentación del proceso, se identificaron patrones de comportamiento, momentos clave de interacción, así como

avances en la producción verbal de los niños y niñas en contextos comunicativos significativos. Este apartado presenta un análisis reflexivo de los resultados obtenidos, estructurado en función de los dos objetivos específicos que guiaron la intervención pedagógica, con el fin de comprender en profundidad los logros, desafíos y transformaciones emergentes a lo largo del proceso.

Esta investigación busca responder a dos grandes preguntas: ¿cómo una secuencia didáctica basada en la lectura de libros álbum en inglés contribuye al desarrollo de la expresión oral en inglés?, y ¿cómo fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado primero? Para responder a éstas, se diseñó una secuencia didáctica basada en la lectura de tres libros álbum: *Whisper*, *Say Please*, *Little Bear* y *I Love You, Honey Bunny*, estructurada en tres sesiones para cada libro, nueve sesiones en total. A lo largo de cada sesión, se analizaron los avances en ambos aspectos: el desarrollo de la expresión oral y de las habilidades socioemocionales.

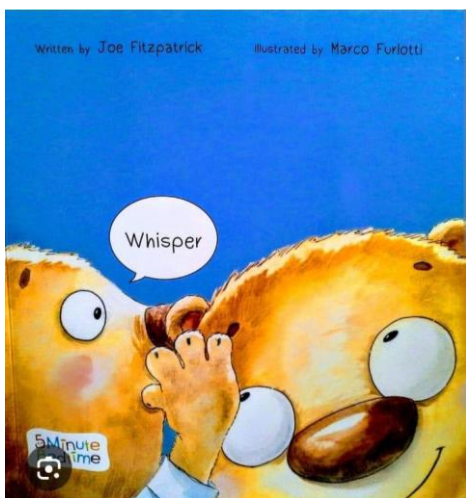
La primera sesión se basa en la lectura del libro *Whisper*, la segunda sesión en *Say Please*, *Little Bear* y la tercera sesión en *I Love You, Honey Bunny*. En cada una de estas sesiones se observó cómo los estudiantes evolucionan en su capacidad de expresión oral en inglés y cómo desarrollan habilidades socioemocionales como la autoconciencia, la autorregulación y la toma de decisiones. El análisis de los resultados se realizó teniendo en cuenta la secuencia, las producciones y el diario de campo que fueron parte de los instrumentos utilizados durante la implementación.

Se realizará un recorrido desde el primer libro hasta el último con el fin de ver el progreso de los estudiantes durante la intervención bajo dos perspectivas que son el desarrollo de la expresión oral y las habilidades socioemocionales.

### 5.2.1 *Whisper*

**Figura 12**

*Portada del cuento "Whisper"*



**Figura 13**

*Portada elaborada por una de las estudiantes*



#### 5.2.1.1 Expresión oral.

La implementación de la secuencia didáctica inició con el cuento *Whisper*, seleccionado por su estrecha relación con el contexto familiar y rural de los estudiantes. La historia de mamá osa que susurra cuentos a su hijo permitió establecer una conexión significativa con las dinámicas cotidianas de cuidado, afecto y oralidad propias del entorno. Desde las primeras sesiones, como se documenta en el diario de la maestra (S L)<sup>1</sup> se diseñaron actividades orientadas a propiciar el desarrollo progresivo de la expresión oral en inglés, atendiendo a dimensiones específicas como la fluidez, la pronunciación, el vocabulario, la comprensión auditiva y la interacción comunicativa.

En cuanto a la fluidez y pronunciación, se utilizó la canción “Teddy Bear, Teddy Bear” (Rock 'N Learn, 2013) como estrategia inicial. Esta actividad integró el movimiento corporal con frases simples en inglés, facilitando la repetición rítmica de estructuras como *say goodbye* o *turn around*. Las observaciones registradas en el diario de la maestra

<sup>1</sup> En lo sucesivo me referiré cuando cite al Diario de la maestra con la S según la sesión y con la L según el libro trabajado.

evidencian que la musicalización de las frases ayudó a la retención verbal y al uso espontáneo del idioma. No obstante, también se registraron dificultades de algunos estudiantes para continuar sin el apoyo visual o auditivo de la docente, lo que señala la necesidad de fortalecer la autonomía oral mediante apoyos visuales progresivo. Estas acciones se reflejaron en el diario de la maestra así:

E2: "¡Me gusta esta canción!"

E3: "Estoy feliz porque sé decirlo."

E3: "Teacher, él no sabe la palabra, ¡yo le ayudo!" (Diario de la maestra S1L1)

#### **Figura 14**

*Baile con la canción "Teddy Bear, Teddy Bear"*



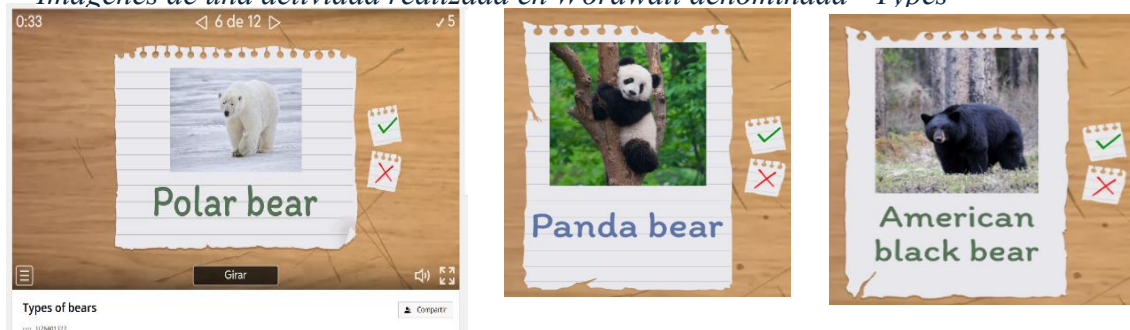
La imagen corresponde a una de las actividades iniciales de la secuencia didáctica, realizada en el aula de primero de la sede San Pedro Apóstol, en el marco de la propuesta pedagógica. En ella se observa a los estudiantes participando activamente en la visualización del video *"Teddy Bear, Teddy Bear"*, una canción infantil en inglés acompañada de movimientos corporales. La actividad consistió en ver y escuchar el video, aprender el vocabulario asociado al cuerpo y las acciones (por ejemplo: turn around, touch the ground, jump, touch your head), y repetir los movimientos imitando a los personajes del

video. Esta estrategia respondió al objetivo de introducir nuevo léxico de forma lúdica, apoyándose en el ritmo, la música y la gestualidad como medios para facilitar la comprensión y la memorización de las palabras.

Durante la actividad, se evidenció un alto nivel de participación e interés por parte de los estudiantes, quienes siguieron las indicaciones con entusiasmo y repitieron las palabras de forma espontánea. El uso del video no solo facilitó la apropiación del vocabulario de manera contextualizada, sino que también promovió el uso del cuerpo como herramienta para el aprendizaje del inglés, lo cual es especialmente efectivo en etapas iniciales de adquisición de una segunda lengua. Este tipo de ejercicio integró el desarrollo de la competencia comunicativa oral con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, como la interacción grupal, la atención conjunta y el disfrute del aprendizaje, elementos clave en el enfoque de esta propuesta pedagógica.

### Figura 15

*Imágenes de una actividad realizada en Wordwall denominada “Types*



Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, una de las actividades que permitió fortalecer la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario en inglés fue la que se presenta en la Figura 15, correspondiente a un ejercicio digital diseñado en la plataforma *Wordwall*, titulado “*Types of bears*”. Esta actividad se llevó a cabo dentro del aula de clase, proyectando el contenido directamente desde mi computador mientras los estudiantes estaban sentados en el suelo, organizados para observar atentamente la pantalla.

Antes de iniciar, se realizó una breve activación de conocimientos previos, en la que se promovió la conversación en español sobre los tipos de osos conocidos por los estudiantes. A partir de allí, se formularon preguntas como: “¿Sabes cómo se dice su nombre en inglés?” y “¿Qué ves en la imagen?”, las cuales funcionaron como disparadores para introducir y practicar el nuevo vocabulario de manera contextualizada. Durante la interacción, se evidenció curiosidad lingüística y disposición hacia la producción oral, tal como se observa en la intervención espontánea de un estudiante: E4: “Profe, ¿cómo se dice ‘oso’ en inglés? ¿Bear?” (Diario de la maestra, S1L1). Este tipo de participación refleja una apropiación inicial del léxico relacionado con los animales, y demuestra cómo el uso de herramientas digitales puede motivar la interacción significativa en lengua extranjera.

### Figura 16

*Portadas realizadas por los estudiantes del cuento "Whisper"*



En la primera sesión, los estudiantes participaron en la creación de una portada para el cuento *Whisper*, actividad en la que recrearon a los personajes y el título en inglés, acompañándolos con expresiones faciales y gestos afectivos que enriquecieron la

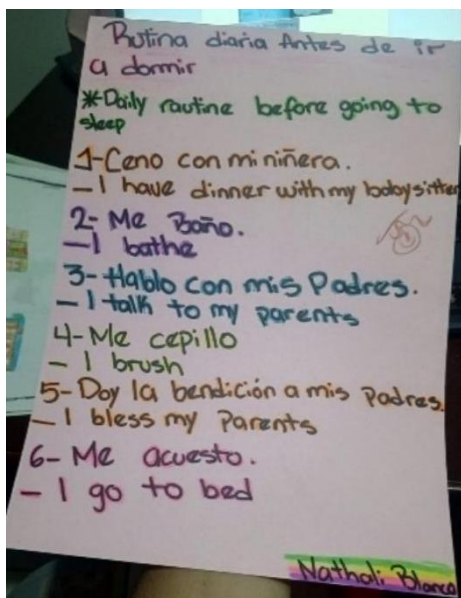
experiencia. Este ejercicio permitió fortalecer de manera simultánea el vocabulario temático y el vínculo emocional con la historia. Por ejemplo, en una de las portadas se observan dos personajes sonrientes y abrazados, lo que, además de evidenciar la reproducción escrita del título en inglés, transmite afecto y empatía, favoreciendo la interiorización de valores como la amistad. En otra, los estudiantes representaron a dos personajes bajo nubes y gotas de lluvia, integrando la palabra *Whisper* con una escena que evoca apoyo mutuo en situaciones difíciles, reflejando comprensión narrativa y desarrollo de habilidades socioemocionales como la solidaridad. Finalmente, en la portada donde un personaje susurra al oído de otro, se resalta la conexión entre la acción representada y el título en inglés, a la vez que se interpreta un acto de comunicación íntima que fomenta la confianza y la lectura de gestos y emociones no verbales.

Respecto a la interacción comunicativa, las actividades grupales como el juego del susurro y la lectura compartida del cuento propiciaron momentos de diálogo respetuoso, toma de turnos y apoyo entre pares. La lectura en voz alta y el uso de imágenes llamativas resultaron especialmente efectivas en este grupo, que tiene un acceso limitado a libros ilustrados en inglés fuera del aula. En este contexto rural, donde el capital cultural y lingüístico relacionado con el inglés es reducido, el libro álbum se convirtió en un recurso valioso para cerrar brechas y generar experiencias de aprendizaje más equitativas. La actividad de expresión de deseos con la estructura *I want a...* evidenció un uso funcional del inglés para expresar preferencias personales. Frases como *I want a pizza* o *I want french fries* surgieron de forma espontánea y con entusiasmo, como se señala en el diario de campo S2L3, donde se destaca la alta participación y el disfrute de escribir y dibujar sus elecciones. La aprendizaje también se evidenció en detalles como el uso natural de *I* en

mayúscula o el empleo de estructuras mixtas como “Voy a dibujar *two bears*” (Diario de la maestra S2L1) .

### Figura 17

*Producción escrita actividad "Daily routine"*



Uno de los momentos más significativos del proceso fue la producción titulada *Daily routine before going to sleep*, desarrollada por los estudiantes con el apoyo de sus familias. Como se observa en la Ilustración 7, la actividad consistió en elaborar una cartulina donde se representara la rutina nocturna utilizando expresiones escritas en inglés y español, en un ejercicio que combinó el trabajo autónomo en casa

con la aplicación práctica del vocabulario aprendido en clase.

Esta actividad permitió evidenciar avances en la apropiación del idioma inglés, tanto a nivel gramatical como en el reconocimiento de estructuras básicas. En el análisis del diario de campo, se destaca que los estudiantes, al escribir en inglés, tienden a emplear correctamente la primera persona del singular (I) en mayúscula, lo cual revela una exposición efectiva al idioma y un reconocimiento temprano de convenciones ortográficas propias del inglés. Además, se observaron fenómenos de transferencia lingüística, como el uso del verbo bathe para referirse al acto de bañarse: “I bathe” (Figura 17), en lugar de expresiones más frecuentes en inglés como take a bath o take a shower. Esta elección léxica sugiere que los estudiantes están comenzando a construir sentido en la lengua extranjera a partir de su lengua materna, lo cual es característico en los procesos iniciales de adquisición de una segunda lengua. El hecho de haber vinculado esta actividad con las familias también

favoreció el fortalecimiento del vínculo hogar-escuela, y permitió a los estudiantes expresar de manera significativa elementos de su vida cotidiana, integrando el aprendizaje del inglés con su dimensión afectiva y personal.

A partir de sus respuestas durante las actividades y del seguimiento sistemático a través del diario de campo, fue posible reconocer patrones de participación, pequeños logros en la producción oral y algunos desafíos persistentes, propios del proceso de adquisición inicial de una lengua extranjera. Aunque los avances observados no corresponden aún a un dominio amplio del lenguaje oral, sí constituyen indicios valiosos de apropiación progresiva y disposición comunicativa.

#### **5.2.1.2. Habilidades socioemocionales.**

El cuento *Whisper* y la canción “*Teddy Bear, Teddy Bear*” fueron recursos clave para abordar emociones como la ternura, la empatía y la seguridad en la comunicación. Asimismo, la identificación de las características de los animales promovió la observación y la verbalización de ideas sencillas, lo que favoreció momentos de interacción oral. La implementación de la secuencia didáctica, centrada en el fortalecimiento de la expresión oral en inglés y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero, permitió identificar avances puntuales en el uso de vocabulario y expresiones básicas, especialmente aquellas relacionadas con rutinas, emociones y descripciones.

En el ámbito de las habilidades socioemocionales, las producciones de los estudiantes muestran avances en la identificación y expresión de emociones. Durante la actividad de la Pijamada literaria, un estudiante afirmó: “Susurrar es como hablar bajito, pero a veces sirve para que no gritemos cuando estamos enojados” (Diario de la maestra S1L1). Esta reflexión indica una comprensión del autocontrol emocional y la regulación de

la voz según el contexto. Las interacciones en esta actividad promovieron momentos de empatía y comprensión de las emociones propias y ajenas, alineándose con el objetivo de fortalecer el desarrollo emocional en el aula.

Durante la actividad *I want a...* se pudo evidenciar la capacidad de los estudiantes para expresar necesidades y deseos de manera simple pero efectiva. Frases como *I want a pizza* y *I want french fries* (Diario de la maestra S2 L1, 23 de septiembre de 2024) demuestran una apropiación de estructuras básicas del idioma inglés. En el diario de campo, se resalta que esta actividad generó alta participación y entusiasmo al poder escribir y dibujar sus deseos y preferencias.

Uno de los aspectos más relevantes observados durante la implementación de la secuencia didáctica fue la capacidad de los estudiantes para demostrar empatía y cooperación en situaciones comunicativas reales dentro del aula. Estas actitudes se hicieron evidentes especialmente durante las actividades de lectura compartida y producción gráfica relacionadas con el libro álbum *Whisper*, en la sesión 3. En una de las tareas, los niños y niñas debían representar mediante dibujos la escena que más les había gustado del cuento, y luego expresarla oralmente en inglés ante sus compañeros. Fue en este contexto donde surgieron expresiones como “*Podemos decirlo juntos*” o “*Si quieres, yo te ayudo a dibujar los osos*”, registradas en el diario de la maestra investigadora (S3L1). Estas frases se dieron cuando algunos estudiantes notaban que sus compañeros tenían dificultades para pronunciar ciertas palabras o completar sus dibujos, lo cual generó espontáneamente actos de apoyo entre pares. Este tipo de interacciones refleja un ambiente colaborativo donde los niños no solo se enfocan en su propio desempeño, sino que participan activamente en el proceso de aprendizaje colectivo.

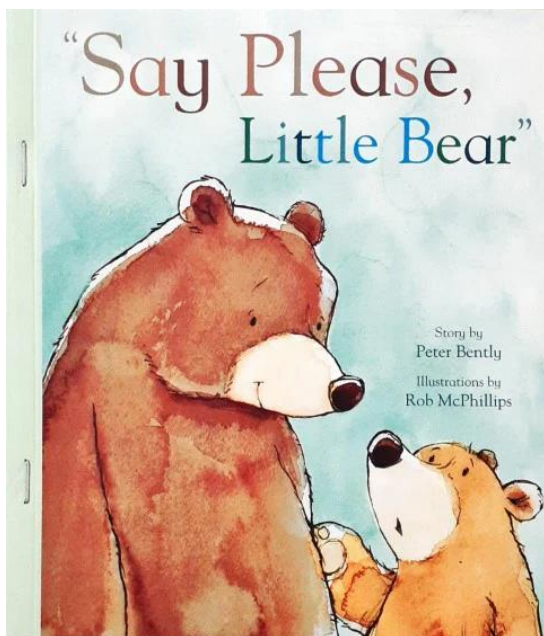
Asimismo, durante una dinámica grupal asociada al libro álbum *“Say Please, Little Bear”* en la sesión 2, los estudiantes debían dramatizar, por parejas, una de las situaciones del cuento utilizando expresiones sencillas en inglés, como *“please”, “thank you”* y *“sorry”*. En medio de esta actividad, un estudiante expresó: E 3: *“Teacher, él no sabe la palabra, ¡yo le ayudo!”*, lo que evidencia una actitud empática y proactiva ante la dificultad del otro. Este comportamiento también pone de manifiesto la conciencia emergente de los niños sobre el aprendizaje como experiencia compartida y la importancia de la ayuda mutua en situaciones de comunicación oral.

En cuanto a la autorregulación emocional, este aspecto fue especialmente notorio durante los momentos de producción gráfica y oral en la sesión 1 con el libro álbum *“Whisper”*, donde los estudiantes debían inventar una respuesta creativa a la pregunta: *“¿Qué le dirías tú a la niña si se quedara sin palabras como la protagonista del cuento?”*. En esta actividad, una estudiante (E6) que inicialmente se mostró insegura frente a la tarea dijo en voz baja: *“Voy a intentarlo otra vez”*, después de recibir una retroalimentación positiva de sus compañeros. Esta expresión revela un avance en el manejo de la frustración, así como una disposición hacia el esfuerzo y la mejora continua. Igualmente, ante la misma actividad, otro estudiante preguntó: E 4: *“¿Puedo dibujar los osos como pueda hacerlo?”* (Diario de la maestra S1L1), lo que refleja una actitud de búsqueda de autonomía y validación de sus propias capacidades para resolver creativamente la consigna. Estas situaciones muestran cómo, a través de actividades artísticas y lingüísticas contextualizadas, los estudiantes comienzan a construir una mentalidad de crecimiento y una mayor seguridad en sus decisiones comunicativas. Esta aplicación del idioma en contextos afectivos fortalece el significado del aprendizaje y motiva a los niños a seguir explorando el inglés.

### 5.2.2. *Say Please, Little Bear*

**Figura 18**

*Portada del cuento "Say Please, Little Bear"*



**Figura 19**

*Portada realizada por uno de los estudiantes*



#### 5.2.2.1. Expresión oral.

Los libros álbum ofrecen una combinación de texto e ilustraciones que facilitan la comprensión y proporcionan un contexto significativo para la producción oral (Arizpe y Styles, 2003; Colomer y Silva-Díaz, 2009). En el caso de *Say Please, Little Bear*, se observó que las imágenes permitieron a los estudiantes anticipar el significado de las palabras en inglés y reforzar su comprensión a través de la relación entre texto y visualidad. Además, la estructura narrativa del cuento, basada en diálogos y expresiones cotidianas, facilitó la repetición y apropiación de frases útiles en el idioma.

La secuencia didáctica se diseñó en varias fases que favorecieron la interacción y la producción oral, tales como la anticipación y la exploración del vocabulario. Antes de la lectura, se realizaron preguntas predictivas en español a partir de la portada del libro, como: “¿Qué personajes ves en la imagen?” o “¿De qué crees que tratará la historia?”. Estas

preguntas permitieron que los estudiantes activaran conocimientos previos tanto temáticos —por ejemplo, el reconocimiento de figuras familiares como el oso o el papá, presentes también en su entorno afectivo— como lingüísticos, al hacer conexiones entre palabras conocidas en español y sus equivalentes en inglés. Este proceso facilitó la comprensión inicial de términos clave como *bear*, *father* y *balloons*, y generó un contexto significativo para la posterior producción oral durante la lectura compartida.

### **Figura 20**

*Dibujo de la portada del cuento por parte de una de las estudiantes.*



Durante la lectura del libro álbum *“Say Please, Little Bear”*, una de las actividades iniciales consistió en realizar predicciones a partir de la portada. En ese contexto, una de las estudiantes elaboró la ilustración que se presenta en la Figura 20, la cual representó su interpretación anticipada de la historia. En el dibujo se observa una secuencia de personajes (animales antropomorfos) organizados en fila y con algunos elementos distintivos, como un globo rojo o gorros festivos. Esta producción permitió activar procesos de lectura inferencial y expresión creativa, donde los estudiantes no solo imaginaron posibles eventos del relato, sino que también identificaron a los personajes y expresaron sus nombres en

inglés, usando estructuras como: “This is a bear,” “This is a mouse,” “This is a cat,” entre otras.

### Figura 21

*Dibujo de los personajes del cuento "Say Please, Littler Bear"*



En la producción observada, la actividad de dibujar los personajes permitió no solo representar gráficamente a cada uno de ellos, sino también reconocer e identificar su nombre tanto en inglés como en español. El estudiante plasmó de forma escrita la equivalencia léxica de *bear* = *oso*, *bunny* = *conejo*, *mole* = *topo*, *fox* = *zorro* y *mouse* = *ratón*, evidenciando así la construcción de un

punto de vista entre ambas lenguas para afianzar el vocabulario relacionado con animales. Este ejercicio integró el componente visual, la escritura bilingüe y la oralidad, favoreciendo la retención del nuevo léxico y el reconocimiento de los personajes dentro de la secuencia narrativa. El uso de recursos visuales como el dibujo facilitó el acercamiento a los personajes del cuento y fortaleció la comprensión narrativa desde un enfoque lúdico y contextualizado.

Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de producción respalda la idea de que el aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera se potencia cuando se combinan elementos visuales, textuales y orales (Cameron, 2001). Al dibujar a los personajes del cuento y escribir sus nombres en inglés junto con su equivalente en español, el estudiante no solo activó la memoria visual y semántica, sino que también estableció conexiones significativas entre las dos lenguas. Según la teoría del *Dual Coding* de Paivio (1991), la

información que se procesa tanto de manera verbal como no verbal tiene mayores posibilidades de ser recordada, lo que explica la eficacia de este tipo de actividades en la retención léxica.

Asimismo, el ejercicio se alinea con el enfoque comunicativo, que prioriza el uso del idioma en contextos reales y significativos (Richards & Rodgers, 2014). La vinculación del vocabulario con la narrativa del libro álbum y las dramatizaciones orales de expresiones como *Say please* y *Thank you* fomentaron un aprendizaje situado, donde el léxico se asoció a interacciones y emociones concretas. En contextos rurales, donde la exposición al inglés fuera del aula suele ser limitada, este tipo de estrategias multimodales (imagen, texto, oralidad) se vuelve esencial para afianzar aprendizajes y estimular la motivación del estudiante.

También algo que favoreció el desarrollo de la expresión oral en inglés fue el uso de la canción *Please and Thank You* (CoComelon - Nursery Rhymes, 2019) ya que reforzó las expresiones de cortesía. Además, los estudiantes participaron en una dramatización con títeres, donde recrearon escenas del cuento utilizando las frases aprendidas. De esta manera se vinculó el contenido del cuento con situaciones cotidianas, por ejemplo, los estudiantes realizando preguntas como: “¿Cuándo felicitamos a alguien en su cumpleaños?” o “¿Me gustan las candles en el cake!” (Diario de la maestra S3L2). Estas conexiones personales favorecen la interiorización del vocabulario y las estructuras en inglés.

El diario de la maestra reflejó un progreso significativo en la expresión oral de los estudiantes. En la fase inicial, las respuestas eran mayormente en español con inserciones de palabras en inglés: “*Two bears*, eso quiere decir dos osos” (Diario de la maestra S1L2). Sin embargo, a medida que avanzó la secuencia didáctica, se observaron producciones más

completas en inglés: “Say please, Little Bear” (E4), “Thank you for coming” (E5), “Teacher, ¿cómo se dice que me gusta la canción?” (E3) (Diario de la maestra S2L2), lo que indica un interés por aprender y utilizar nuevas estructuras. Asimismo, en la fase final, los estudiantes demostraron mayor confianza al responder preguntas en inglés: “What color are the balloons?” - E2: “Red, blue, and green!” (Diario de la maestra S3L2), mostrando que la comprensión oral también mejoró con la exposición constante al idioma. El uso de preguntas abiertas y la conexión con experiencias personales motivan la participación activa y fortalecen la confianza en el uso del inglés.

Estas expresiones orales dan cuenta de una asociación significativa entre el léxico en inglés y su equivalente en español, lo cual evidencia un avance en la adquisición de vocabulario a través de la lectura guiada, la mediación docente y el uso del libro álbum como recurso pedagógico. Además, se refuerza la hipótesis de que la articulación entre imagen, palabra escrita y experiencia oral favorece la comprensión y producción en lengua extranjera en niños de grado primero.

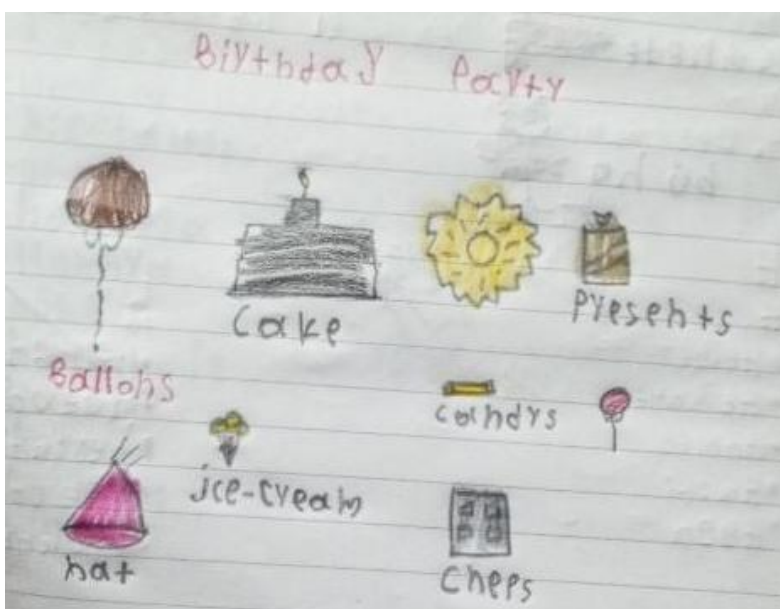
De igual manera, la historia y la canción *Please and Thank You* facilitaron la práctica de expresiones de cortesía. Estas se evidenciaron principalmente en interacciones espontáneas durante el juego de roles y en momentos de participación grupal, donde los estudiantes comenzaron a incorporar fórmulas de cortesía en sus intervenciones. Tal como se documenta en el diario de campo: E1: “*Please, please, say please*”; E2: “*Thank you, thank you, say thank you!*” (Diario de la maestra, S1L2). Estas repeticiones reflejan no solo la memorización de estructuras, sino también la intención comunicativa asociada a contextos sociales específicos.

Asimismo, durante la interacción con la maestra, los niños demostraron comprensión y uso de frases en contexto: “*Say please little Bear*” o “*Thank you for*

*coming*” (Diario de la maestra S2L2). Estos ejemplos reflejan cómo la repetición y la contextualización apoyan el aprendizaje de frases funcionales en inglés. Los estudiantes no solo repitieron frases enseñadas, sino que también hicieron preguntas y comentarios espontáneos en inglés, lo cual es un indicador clave del desarrollo de la expresión oral: E3: “Teacher, ¿cómo se dice que me gusta la canción?” E6: “Lo repito, me dijo que *thank you*” (Diario de la maestra S1L2)

### Figura 22

*Elementos de una fiesta de cumpleaños. Dibujo de los estudiantes en su cuaderno.*



La Figura 22 corresponde a una producción escrita y visual realizada durante la sesión 3, en la cual se propuso a los estudiantes representar los elementos propios de una fiesta de cumpleaños, utilizando dibujos y vocabulario en inglés. Esta

actividad tuvo como propósito fortalecer la comprensión de palabras nuevas en contexto, al mismo tiempo que se promovía la expresión oral y escrita emergente en lengua extranjera.

Durante la socialización, los estudiantes mostraron interés por aprender y comunicar ideas en inglés, aunque aún necesitaron del acompañamiento de la docente para estructurar algunas oraciones. Esta mediación permitió que los niños hicieran conexiones entre el contenido del cuento y su propia cotidianidad, lo que evidencia comprensión y apropiación del lenguaje. Así lo expresaron algunos estudiantes:

E2: “Cuando felicitamos a alguien en su cumpleaños, mostramos que nos importa esa persona”.

E7: “Me gustan las *candles* en el *cake*”.

(Diario de la maestra, S3L2)

**Figura 23**

*Elementos de un Birthday party*



En la producción se identifican palabras escritas como *balloons*, *cake*, *presents*, *candles*, *birthday party*, que, aunque presentan errores ortográficos propios de su proceso de adquisición, demuestran el esfuerzo por utilizar la

lengua extranjera en un contexto significativo. La integración entre lo visual, lo oral y lo escrito propició una experiencia de aprendizaje activa, participativa y emocionalmente significativa para los estudiantes.

#### 5.2.2.2. Habilidades socioemocionales

A partir de la lectura del libro álbum *Say Please, Little Bear*, se pudo identificar algunos avances significativos en el autocontrol, la autoconciencia y la toma de decisiones. Estos aspectos fueron analizados mediante la triangulación de las intervenciones de los estudiantes, los registros en el diario de la maestra y las producciones generadas durante la secuencia didáctica.

Uno de los hallazgos más relevantes fue el desarrollo del autocontrol en el uso del lenguaje para la expresión de necesidades y emociones. En sus intervenciones, los estudiantes demostraron comprensión sobre la importancia de usar palabras como *please* y *thank you* en sus interacciones. Por ejemplo, un estudiante mencionó: “Si digo por favor, mi mamá me da más cosas porque dice que soy amable” (Diario de la maestra S2L2), lo que evidencia una conexión entre el uso del lenguaje cortés y las respuestas positivas de su entorno.

Desde el diario de la maestra, se destaca que los estudiantes comenzaron a aplicar estas expresiones de manera espontánea en el aula, evidenciando una regulación de sus emociones y deseos. Goleman (1995) resalta que el autocontrol es una habilidad fundamental en la inteligencia emocional, ya que permite la gestión adecuada de impulsos y la construcción de relaciones positivas.

Otro aspecto observado fue la capacidad de los estudiantes para reconocer sus emociones y las de los demás. Al identificar el comportamiento de los personajes del cuento, se generaron reflexiones como: “Cuando no decimos por favor, las personas piensan que somos groseros” (Diario de la maestra S2L2). Este tipo de afirmaciones indican que los estudiantes no sólo comprendieron la historia, sino que también fueron capaces de relacionarla con su propia experiencia.

Algunas intervenciones de los estudiantes se evidenciaron así:

E 3 mencionó: “Yo le digo por favor a mi mejor amiga para que me ayude en clase, y siempre funciona”, lo que indica que los estudiantes identifican el uso del lenguaje de cortesía como una estrategia efectiva para resolver problemas interpersonales. (Diario de la maestra S1L2)

E6 afirmó: “Yo digo *thank you* y me siento *happy*”, demostrando que los estudiantes relacionan el lenguaje con sus emociones y el bienestar personal.

E2 señaló: “Cuando no decimos por favor, las personas piensan que somos groseros”, reflejando la capacidad de los niños para considerar los sentimientos de los demás.

E7 comentó: “Cuando digo *excuse me* a mis amigos es porque los he lastimado”, lo que evidencia la capacidad de reconocer errores y tomar acciones para corregirlos.

E5 expresó: “Yo digo *please* cuando quiero algo, por ejemplo: ¿Me prestas un lápiz, *please*?”, mostrando que los estudiantes eligen conscientemente estrategias comunicativas que favorecen la interacción positiva (Diario de la maestra S1L2).

En las producciones escritas y orales, se comprobó que los estudiantes desarrollaron una mayor conciencia sobre cómo sus palabras y acciones afectan a los demás, los estudiantes comenzaron a corregirse entre ellos con frases como E3: “Recuerda decir por favor” (Diario de la maestra S2L2). Según Bisquerra (2003), la autoconciencia emocional es clave para el desarrollo de la empatía y la regulación del comportamiento. Finalmente, la toma de decisiones fue un eje clave en la evaluación. Se observó que los estudiantes pudieron elegir expresiones adecuadas en situaciones cotidianas. Un ejemplo de esto fue el uso de *please* al pedir un lápiz prestado, lo que indica una elección consciente del lenguaje cortés. En el diario se pudo evidenciar que, a lo largo de las sesiones, los estudiantes comenzaron a evaluar sus palabras antes de hablar. E1: “Hay unos ositos y oso se dice bear”, E2: “two bears, eso quiere decir dos osos” (Diario de la maestra S1L2)

Según CASEL (2020), la toma de decisiones responsable es una competencia esencial en el aprendizaje socioemocional, ya que permite a los estudiantes considerar las consecuencias de sus actos. El análisis de los datos muestra que la lectura del libro álbum

*Say Please, Little Bear* tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado primero. Se evidenció un avance en el autocontrol, la autoconciencia y la toma de decisiones, aspectos fundamentales para la convivencia escolar.

Una de las actividades finales fue la presentación de la marioneta de su personaje favorito del cuento *Say Please, Little Bear*, como parte de una actividad orientada al reconocimiento de normas básicas de cortesía y convivencia. Esta estrategia didáctica permitió que los niños se apropiaran del mensaje central del cuento: la importancia de ser amable y respetuoso con los demás, incluso en contextos donde las emociones afloran. Durante la actividad, los estudiantes interactuaron con las marionetas representando situaciones del cuento y otras similares que ellos mismos proponían. Esta representación simbólica facilitó la interiorización de valores como el respeto, la paciencia y la empatía, en concordancia con lo planteado por Vygotsky (1978), quien destaca que el desarrollo de funciones psicológicas superiores ocurre en contextos de mediación social y cultural.

Uno de los estudiantes comentó con entusiasmo:

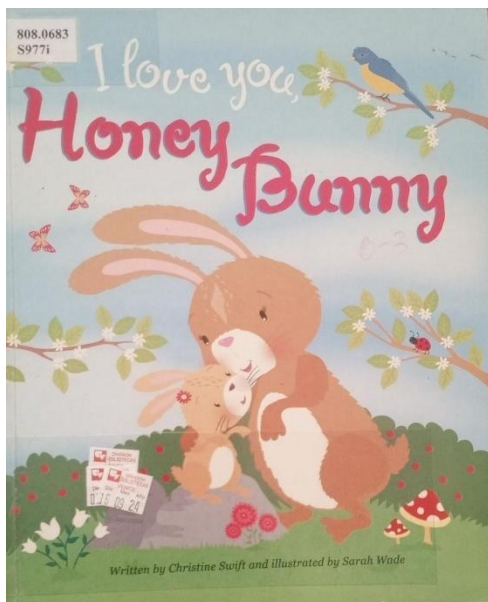
- E3: “Little Bear aprendió a decir please. Yo también debo decirlo cuando quiero algo, si no, no es bonito”. (Diario de la maestra, S2L2)

Este tipo de reflexiones espontáneas evidencian cómo la literatura infantil, combinada con recursos lúdicos como las marionetas, potencia el desarrollo socioemocional en edades tempranas. Además, resalta la necesidad de incorporar este tipo de textos en inglés como vehículos para la formación integral, más allá del aprendizaje lingüístico.

### 5.2.3. *I love you, Honey Bunny*

**Figura 24**

Portada del libro *"I love you, Honey Bunny"*



**Figura 25**

Portada realizada por uno de los estudiantes



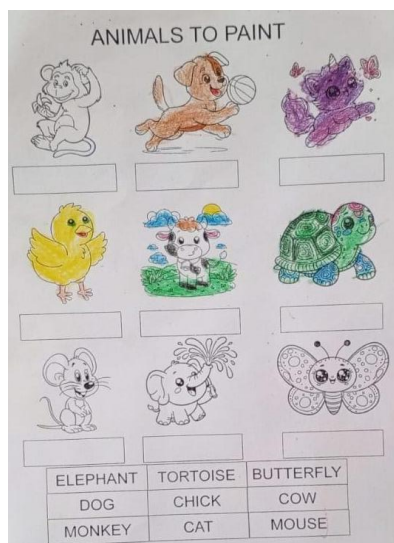
#### 5.2.3.1. Expresión oral

La lectura compartida y el trabajo a partir de la portada del cuento generaron un espacio propicio para la activación del lenguaje oral en inglés, articulado con procesos socioemocionales. Desde la categoría de fluidez, se evidenció que los estudiantes comenzaron a expresarse con mayor naturalidad en inglés a medida que se integraban las experiencias personales al contenido del cuento. Un ejemplo de ello es lo dicho por el estudiante E1: *“Mi mejor amiga y yo peleamos ayer, pero le dije que lo sentía y ahora estamos bien”* (Diario de campo S2L3). Esta expresión surgió durante una conversación grupal sobre las formas de pedir perdón y expresar afecto, guiada por la docente con preguntas como *“How can I say sorry?”*. Lo anterior refleja un uso espontáneo del idioma en situaciones significativas, en concordancia con lo observado en el diario docente, donde se afirma que los estudiantes expresan sus emociones con mayor seguridad cuando las

actividades están conectadas con su vida cotidiana. Según Cummins (2000), el desarrollo de la competencia comunicativa se potencia cuando el lenguaje se vincula con experiencias significativas para el aprendiz, lo cual fue evidente en esta sesión.

### Figura 26

#### *Vocabulario de animales en inglés*



La Figura 26 muestra una actividad de asociación imagen-palabra en la que los estudiantes identificaban y coloreaban animales, vinculando cada imagen con su nombre en inglés. Esta estrategia se implementó en el marco del trabajo con el libro álbum *I Love You, Honey Bunny*, el cual presenta una variedad de animales como parte de su narrativa afectiva. El propósito principal fue

introducir vocabulario nuevo de manera visual, lúdica y significativa. En cuanto a la expresión oral, se observó cómo la imitación y la mímica facilitaron la aproximación al inglés hablado. Si bien al inicio no se registraron producciones destacadas, progresivamente los estudiantes mostraron mayor disposición a repetir palabras del cuento e imitar los sonidos que escuchaban, especialmente los relacionados con los animales. Por ejemplo, al representar el movimiento del pollito o el sonido del perrito, los niños pronunciaban espontáneamente palabras como “chick” o “dog”, estableciendo una conexión entre la imagen, el gesto y el sonido.

Esta dinámica resultó especialmente útil para incluir a estudiantes más reservados, quienes a través del juego corporal lograban expresarse sin temor al error. Así, el uso de múltiples canales (visual, verbal, corporal) se consolidó como una estrategia efectiva para

el desarrollo de la expresión oral en inglés en el aula rural. Esta experiencia confirma lo planteado por Cameron (2001), quien destaca el valor del enfoque multisensorial y afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la infancia.

### Figura 27

Dibujo E1. *In my home I feel...*



La Figura 27 corresponde a una actividad en la que los estudiantes completaron la frase “*In my home I feel...*”, complementándola con palabras que expresaran emociones positivas, como “*loving*” y “*safe*”, y acompañándola con un dibujo alusivo. Esta actividad fue realizada con el acompañamiento

de sus familias, lo cual favoreció un espacio de diálogo afectivo y reflexión compartida sobre los sentimientos que emergen en el entorno del hogar.

El dibujo muestra una casa grande y colorida, con figuras humanas sonrientes ubicadas a un lado de la vivienda, representando a miembros de la familia. El uso de elementos como el sol, el cielo azul y los árboles verdes refuerzan una representación simbólica de bienestar y seguridad. El hecho de que el estudiante eligiera palabras como *loving* y *safe* para describir su hogar da cuenta no solo del reconocimiento de vocabulario

emocional en inglés, sino también de una conexión afectiva auténtica con su entorno familiar.

### Figura 28

*Dibujo E2, actividad "In my home I feel..."*



La Figura 28 muestra otra producción derivada de la actividad “In my home I feel...”, inspirada en el libro álbum *I Love You, Honey Bunny*. En esta ocasión, el estudiante ilustró una escena en la que aparece descansando en una cama, cubierta con cobijas de colores vivos y bajo un cielo rosado decorado con estrellas. La imagen transmite una sensación de tranquilidad y protección, reforzada por el uso de colores cálidos y armónicos. Junto al dibujo, el estudiante escribió diferentes emociones y sensaciones en inglés, acompañadas de su traducción al español: *safe* (a salvo), *calm* (tranquilo), *secure* (seguro) y *happy* (feliz). Esto evidencia no solo la comprensión del vocabulario emocional en inglés, sino también la capacidad de asociarlo con experiencias personales significativas relacionadas con su hogar.

En este producto se observa que el estudiante logra articular vocabulario en inglés relacionado con la temática afectiva del cuento, como *“love”* y *“happy”*, elementos que no solo evidencian comprensión del mensaje central, sino también apropiación de expresiones clave aprendidas en las sesiones previas. La inclusión de estructuras simples en inglés (*“I love you”*) muestra el uso funcional de la lengua para transmitir un mensaje con sentido personal y emocional, más allá de la repetición mecánica.

Respecto a la variedad léxica, se observaron avances en la incorporación de vocabulario emocional y familiar. Expresiones como E3: “Cuando abrazo a mi papá siento que todo está bien” y E4: “In my home I feel safe, calm, secure, happy” (Diario de la maestra S3L3), dan cuenta de una ampliación significativa del repertorio lingüístico en contextos emocionalmente significativos, lo cual está en consonancia con lo reportado en las producciones escritas y visuales realizadas por los niños. El diario docente respalda esta afirmación: “Los niños y niñas comenzaron a utilizar nuevas palabras en inglés relacionadas con el hogar, la familia y los sentimientos, y las asociaban con sus propios dibujos” (Diario de la maestra S3L3). Entre las actividades manuales, estuvieron el colorear e identificar animales, así como el dibujar la portada y los personajes del cuento.

En la categoría de comprensión auditiva, los estudiantes demostraron la capacidad de responder a preguntas e instrucciones simples en inglés, integrando el lenguaje oral a través de la escucha atenta del cuento y del video sobre los sentimientos. El estudiante E4 expresó: “A veces me siento feliz cuando digo que perdono, porque sé que no quiero estar enojada”, lo cual evidencia comprensión y apropiación del contenido emocional, más allá de la simple repetición.

Finalmente, en lo relacionado con la interacción y respuestas dentro de situaciones comunicativas, se destaca una participación activa por parte de los estudiantes, quienes comenzaron a utilizar expresiones afectivas como *I love you*, en contextos auténticos, evidenciando apropiación del lenguaje funcional (Halliday, 1975). En palabras del estudiante E5: “Decir *I love you* es como siempre te llevo en el corazón” (Diario de la maestra S1L3), con lo que se revela una comprensión profunda del significado emocional del lenguaje, vinculado a su uso real.

En conclusión, la triangulación entre las percepciones de los estudiantes, las producciones escritas y orales, y el diario de campo, permite afirmar que la lectura del libro *I Love You, Honey Bunny* no solo facilitó la adquisición de expresiones en inglés, sino que también promovió el desarrollo socioemocional y la conexión afectiva con el lenguaje. Tal como lo afirman Murphey (1992) y Brewster et al. (2002), el uso de cuentos en la enseñanza del inglés en la infancia potencia tanto el aprendizaje lingüístico como el desarrollo integral del niño, cuando se emplean desde enfoques afectivos, significativos y participativos.

### **5.2.3.2. Habilidades socioemocionales**

El uso del libro álbum *I Love You, Honey Bunny* como mediador pedagógico permitió no solo introducir vocabulario afectivo en inglés, sino también propiciar un espacio de reflexión sobre emociones y relaciones interpersonales, fundamentales en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia.

Durante las sesiones de lectura, se promovieron habilidades socioemocionales como la toma de decisiones, el autocontrol y la autoconciencia, integrándolas de manera transversal en las actividades orales y escritas. Estas habilidades se trabajaron mediante la lectura reflexiva de las acciones de los personajes, el análisis de sus emociones y

decisiones, así como a través de preguntas guiadas como: “¿Qué hubieras hecho tú en su lugar?”, “¿Cómo crees que se siente este personaje?”, o “¿Qué podrías hacer para solucionar esa situación?” y se fomentó el uso de expresiones en inglés relacionadas con la autorregulación emocional, como *I'm sorry*, *I feel sad* o *I want to help*.

El impacto de estas estrategias fue visible en las respuestas y producciones de los estudiantes, tanto en situaciones simuladas como reales. En el diario de la maestra se documenta, por ejemplo, que los niños comenzaron a emplear espontáneamente expresiones de disculpa durante las interacciones en clase. Uno de ellos manifestó: E7: “*Si lastimo a alguien le digo sorry*” (Diario de la maestra, S1L3), lo cual refleja no solo la apropiación del vocabulario emocional en inglés, sino también la interiorización de normas básicas de convivencia y el reconocimiento de sus propias emociones y acciones.

Los estudiantes no solo identificaron sentimientos en el cuento, sino que también los vinculan con experiencias personales. Por ejemplo, E3 afirmó: “Me asusto si alguien me grita”, y E1 comentó: “Me pongo triste si no me dejan jugar” (Diario de la maestra S1L3). Estas respuestas revelan una comprensión inicial de la identificación emocional, que según Denham (2006) es esencial para la regulación emocional y la convivencia escolar.

También se destacó la capacidad de los estudiantes para reconocer gestos de cariño en su entorno. E1 expresó: “Yo digo *I love you* cuando mi mamá me da un abrazo” (Diario de la maestra S1L3) lo que refleja una conexión afectiva con las frases del cuento y una proyección hacia su entorno familiar. Esta capacidad de transferir lo aprendido en la clase a contextos personales es coherente con lo que plantea Hoffman (2000) sobre el desarrollo empático en edades tempranas.

Mientras los estudiantes realizaban las inferencias a partir del dibujo de la portada y las acciones que hacían al momento de los juegos que pueden practicarse tanto en familia

como en grupo algunos estudiantes señalaron: “Cuando peleo con alguien le digo *sorry*”, E 6: “*I am sorry*, lo digo cuando me equivoco” (Diario de la maestra S1L3), evidenciando la comprensión de que las emociones pueden gestionarse mediante el lenguaje y el diálogo. Este proceso fue intencionado desde el diseño pedagógico, donde se incluyeron situaciones simuladas para practicar respuestas asertivas.

Del mismo modo, durante las actividades grupales de reflexión y dramatización, se generaron espacios en los que los estudiantes debían tomar decisiones de manera colectiva sobre cómo actuar ante distintas situaciones emocionales y sociales. En una de estas actividades, se propuso un juego de roles en el que los niños debían representar escenas cotidianas, como pedir disculpas o resolver conflictos. Estas dinámicas permitieron observar momentos de autorreflexión por parte de algunos estudiantes. Por ejemplo, en el diario de la maestra se registra la intervención de un estudiante que dijo: “*Si alguien me lastima y me dice sorry, lo disculpo*” (E9, Diario de la maestra, S1L3), mostrando una postura conciliadora y una disposición al perdón.

Si bien no es posible atribuir este comportamiento exclusivamente al trabajo realizado en clase, sí es plausible considerar que las actividades orientadas a identificar emociones, practicar expresiones como *I'm sorry* y reflexionar sobre las consecuencias de nuestras acciones pudieron haber contribuido a que los estudiantes expresaran este tipo de respuestas en contextos de aprendizaje. Esto sugiere una articulación incipiente entre el lenguaje emocional en inglés y el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Este conjunto de evidencias, como lo fueron los registros del diario de campo y las producciones gráficas de los estudiantes (dibujos que expresaban cómo se sentían en casa o en la escuela), confirma que el libro álbum actuó como una herramienta potente para la

alfabetización emocional y lingüística. Tal como lo señalan Jennings, Snow y Gordon (2008), la integración de las emociones en el aula promueve ambientes de aprendizaje positivos y fortalece el desarrollo integral del niño, al reconocer la dimensión afectiva como parte esencial del proceso educativo.

**Figura 29**

*Dibujo de E3, actividad "In my home I feel..."*



El dibujo presenta dos espacios claramente diferenciados: *my home* y *my school*, lo que evidencia que el estudiante reconoce y distingue su entorno familiar del escolar. Esta organización visual, acompañada por la frase escrita "*In my home I feel happy*", no solo muestra conocimiento del vocabulario emocional en

inglés, sino que también refleja una conexión afectiva con el entorno familiar. La forma en que el estudiante representa su hogar —con mayor tamaño, colores brillantes o personajes sonrientes— permite interpretar que este lugar es percibido como seguro, cercano y significativo, lo que podría asociarse con un incipiente sentido de pertenencia. La elección de colores cálidos y la inclusión de elementos como árboles y ventanas refuerzan la sensación de bienestar, al evocar seguridad, afecto y conexión con la naturaleza (Kress y Van Leeuwen, 2006; Nodelman, 1988).

**Figura 30**

*Dibujo de E4, actividad "In my home I feel..."*



La producción que aparece en la ilustración se destaca por la combinación de texto en inglés y español, lo cual es característico en aprendices de lenguas en niveles iniciales, quienes utilizan de manera flexible sus recursos lingüísticos para expresar ideas (García & Wei, 2014; Cummins, 2000). La estudiante escribe: *"In my home I feel HAPPY. Feliz."*

*Estoy en la sala segura. I'm in*

*the room. Safe."* El uso de palabras como *"safe"* revela una apropiación de vocabulario que no solo refiere a emociones básicas, sino también a sensaciones de protección, lo cual amplía el repertorio expresivo en inglés. Gráficamente, la niña se representa en un espacio interior, lo que refuerza el contenido del texto.

En el dibujo de la Figura 31 se representa a la niña en una casa rodeada de árboles, en un ambiente que sugiere tranquilidad y estabilidad. La intención comunicativa de esta producción es expresar el sentimiento de seguridad y bienestar que experimenta la estudiante en su entorno familiar, lo cual se articula con el trabajo realizado en clase sobre los lugares que nos hacen sentir bien. Esta intención se evidencia tanto en el uso del texto escrito en inglés —*"In my home I feel secure"*— como en los elementos visuales que

### Figura 31

*Dibujo de E5, actividad "In my home I feel..."*



acompañan el mensaje: la figura de la niña aparece en una postura relajada y próxima a su hogar, rodeada de árboles que remiten a la calma y a la conexión con la naturaleza. La elección de colores suaves y la composición

equilibrada de la imagen refuerzan visualmente la sensación de afecto y seguridad.

Además, esta producción se enmarca dentro de una actividad diseñada para que los estudiantes identificaran espacios personales de confort y los representaran gráficamente, lo cual permite inferir que la estudiante utiliza el lenguaje visual y escrito como medios complementarios para comunicar una experiencia emocional significativa.

Estas producciones constituyen evidencia del impacto del trabajo pedagógico en la expresión emocional y el uso inicial del inglés. Los estudiantes no solo reproducen estructuras básicas como *"In my home I feel..."*, sino que las personalizan con ilustraciones y palabras que conectan con sus realidades afectivas. La inclusión de términos como *happy*, *safe*, *secure*, o *school* evidencia el fortalecimiento del vocabulario temático trabajado en clase. Además, el cruce entre dibujo y texto permite observar cómo los niños traducen sus

emociones en signos comprensibles desde lo lingüístico y lo visual, lo cual es clave en procesos integradores de alfabetización emocional y lingüística. Este tipo de producción refleja la cercanía que tienen los niños con el entorno natural que los rodea, propio del contexto rural. La mención recurrente de animales, árboles o labores del campo en sus intervenciones evidencia cómo el medio en el que viven influye en sus perspectivas.

Desde la observación directa y el análisis de las producciones verbales y gráficas, se evidenció que los estudiantes no solo aprendieron vocabulario afectivo en inglés, sino que también interiorizaron estrategias para comunicar sus emociones, responder ante situaciones conflictivas y construir relaciones más empáticas. Este proceso fue acompañado por un ambiente emocionalmente seguro que les permitió expresarse sin temor al error, tal como lo sugiere la hipótesis del filtro afectivo de Krashen.

El trabajo con *I Love You, Honey Bunny* demostró que los libros álbum pueden ser herramientas pedagógicas poderosas cuando se integran con intencionalidad al proceso educativo. En este caso, el cuento no solo amplió el repertorio léxico de los estudiantes, sino que también facilitó procesos de reflexión emocional que, a su vez, potenciaron su expresión oral en inglés. La familiaridad del relato, sumada a su tono afectivo y su estructura sencilla, permitió a los niños y niñas reconocerse en las situaciones narradas y extrapolar lo aprendido a sus propias vivencias. Así, la lengua extranjera se convirtió en un medio para el encuentro consigo mismos y con los otros, reafirmando el valor de una enseñanza que vincula el lenguaje con el desarrollo humano.

#### **5.2.4. Discusión**

Durante la implementación de la secuencia didáctica con los tres libros álbum seleccionados, se evidenció una evolución notable en dos dimensiones claves del aprendizaje: las habilidades socioemocionales y el desarrollo de la expresión oral en inglés.

El análisis se sustentó en diversas fuentes: el desarrollo mismo de la secuencia, el diario de campo y las producciones orales y escritas generadas por los estudiantes a lo largo de las sesiones. La triangulación de esta información permitió comprender cómo los niños se apropiaron progresivamente de los aprendizajes propuestos y cuáles fueron los aspectos socioemocionales y comunicativos que emergieron con mayor fuerza.

En relación con el segundo objetivo, se identificó que las habilidades socioemocionales que mostraron un mayor avance fueron la autoconciencia, la autorregulación y la toma de decisiones. La autoconciencia se manifestó cuando los estudiantes reconocieron y verbalizaron sus emociones, estableciendo conexiones con las vivencias de los personajes. La autorregulación se evidenció en la capacidad de escuchar activamente a los compañeros, esperar turnos de participación y mantener una actitud respetuosa durante las interacciones. Por su parte, la toma de decisiones apareció cuando los niños propusieron soluciones a conflictos o situaciones problemáticas planteadas en las historias, mostrando empatía y juicio reflexivo. Estas manifestaciones se fortalecieron gracias a las conversaciones posteriores a la lectura, las dramatizaciones y las reflexiones guiadas, que ofrecieron un espacio seguro para el intercambio de experiencias y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas.

Respecto al tercer objetivo, se constató que la expresión oral en inglés se potenció de forma progresiva, especialmente en los componentes de fluidez, pronunciación, vocabulario, comprensión auditiva e interacción y respuesta. La fluidez mejoró conforme los estudiantes se sintieron más seguros para articular frases sencillas de manera continua, reduciendo las pausas y muletillas iniciales. La pronunciación se fortaleció mediante la repetición modelada de palabras y expresiones clave de las historias, lo que permitió a los

estudiantes interiorizar patrones sonoros del inglés. El vocabulario se amplió con términos vinculados tanto al contenido de los libros como a las emociones, favoreciendo un uso contextual y significativo del léxico aprendido.

En cuanto a la comprensión auditiva, la atención a las narraciones orales y las pistas visuales de los libros álbum facilitaron la identificación de palabras y expresiones familiares, así como la comprensión global de las escenas. Finalmente, la interacción y respuesta se desarrollaron gracias a actividades que promovieron el diálogo entre pares, el intercambio de opiniones y la construcción colectiva de ideas en inglés, donde los estudiantes no solo respondían a preguntas de la docente, sino que también formulaban preguntas y comentarios espontáneos.

El seguimiento mediante el diario de campo permitió registrar momentos de transformación evidentes: estudiantes que inicialmente mostraban timidez o resistencia para comunicarse en inglés, comenzaron a levantar la mano para intervenir, relacionando sus propias emociones con las de los personajes e incorporando expresiones aprendidas. Estos hallazgos demuestran que la expresión oral y las habilidades socioemocionales no se desarrollaron como competencias aisladas, sino de manera interdependiente, donde el lenguaje se convirtió en vehículo para expresar, comprender y conectar con los demás.

En conclusión, la secuencia didáctica no solo favoreció el avance en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino que también fortaleció dimensiones esenciales del desarrollo personal y social de los estudiantes. El uso de libros álbum, junto con estrategias pedagógicas orientadas al trabajo socioemocional y comunicativo, propició un ambiente de aprendizaje activo, participativo y emocionalmente significativo, en el que las palabras y las emociones se integraron en un mismo proceso de construcción de sentido.

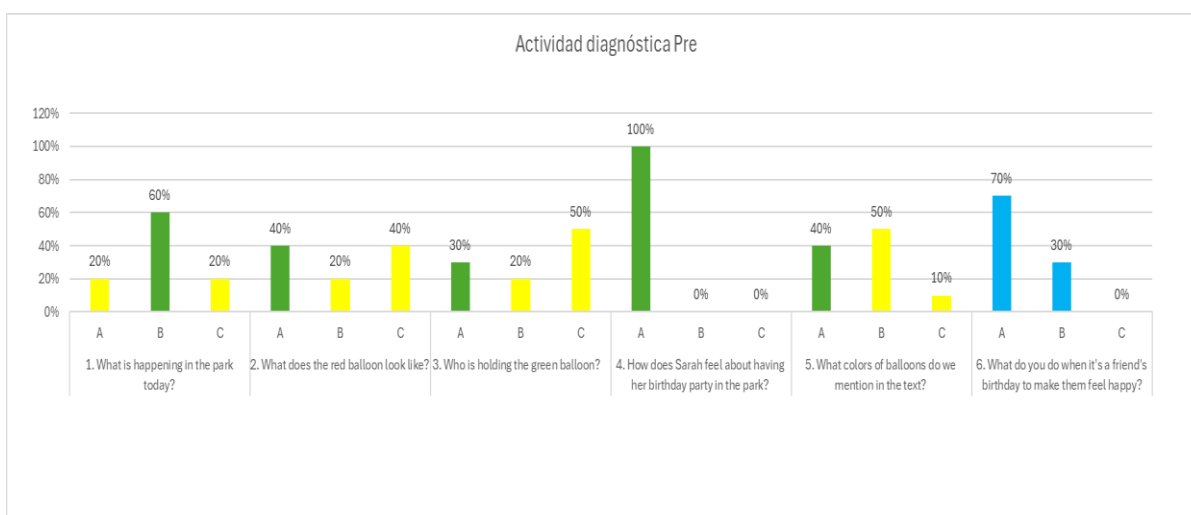
### 5.3. Después de la implementación: recomendaciones y rediseño

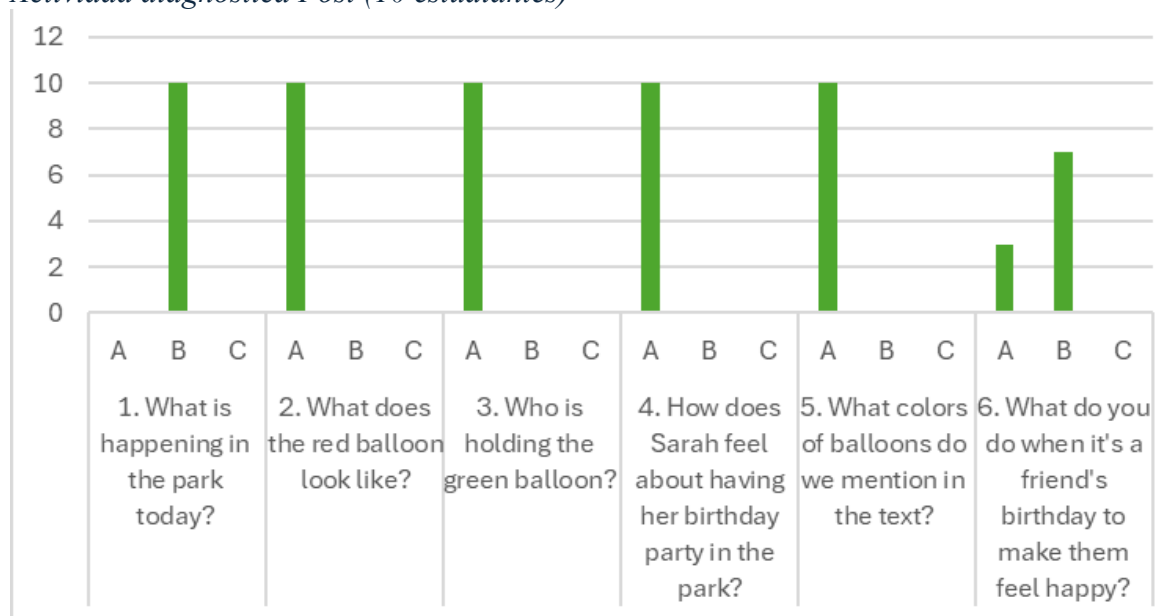
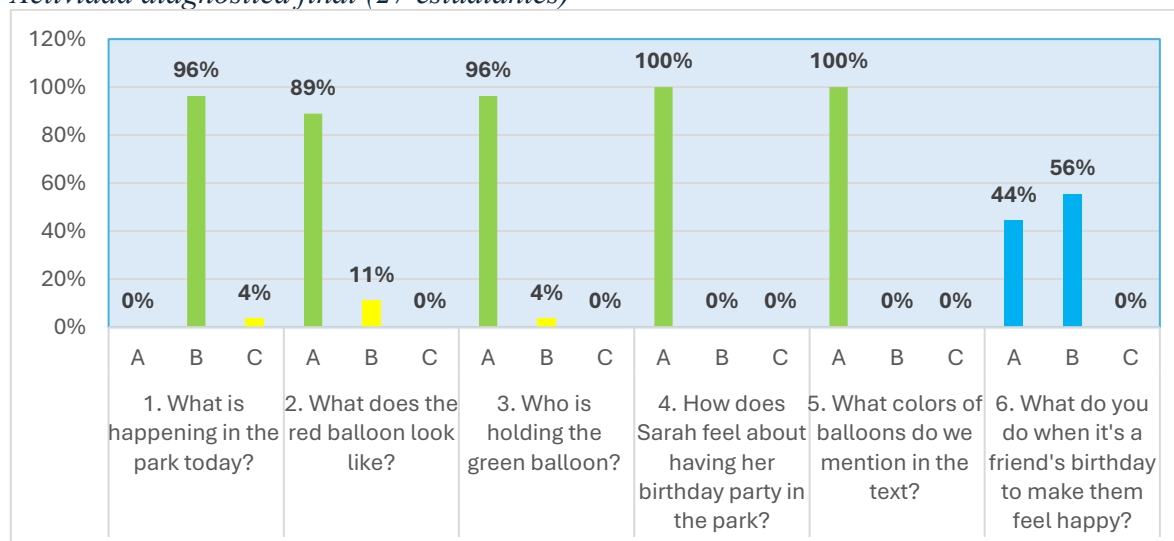
**Objetivo específico 4:** Rediseñar algunas actividades de la secuencia didáctica a partir del análisis de su aplicación previa, incorporando mejoras que favorezcan el fortalecimiento de la expresión oral y las habilidades socioemocionales en los estudiantes de grado primero.

A partir de la aplicación de la secuencia didáctica se identificó la necesidad de promover una mayor participación oral de los estudiantes en situaciones comunicativas auténticas, así como de incorporar momentos más explícitos para la identificación, expresión y regulación de emociones. Este rediseño se fundamentó en un análisis reflexivo de las evidencias recogidas a través del diario pedagógico, las producciones de los estudiantes, las observaciones en el aula y el cuestionario pre y post. La finalidad de esta fase fue ajustar y mejorar aquellas estrategias que, si bien generaron aprendizajes significativos, requerían mayor intención pedagógica para potenciar la participación oral y la interiorización emocional de los estudiantes.

#### Figura 32

*Actividad diagnóstica inicial (10 estudiantes)*



**Figura 33***Actividad diagnóstica Post (10 estudiantes)***Figura 34***Actividad diagnóstica final (27 estudiantes)*

La actividad se aplicó en dos momentos: inicialmente a una muestra aleatoria de 10 estudiantes y, al finalizar la intervención, a un grupo de 27 estudiantes que estuvieron presentes ese día. No obstante, para asegurar una comparación válida y coherente, se contrastaron únicamente los resultados de los 10 estudiantes que participaron tanto en la

actividad inicial como en la final. Esta decisión metodológica permitió valorar el progreso individual en comprensión lectora en inglés y evitar sesgos derivados de la variabilidad en la asistencia.

En la aplicación inicial, las respuestas correctas aparecieron de forma dispersa; varios estudiantes no alcanzaron un 60% de aciertos y se observaron errores recurrentes en la identificación de vocabulario clave, el reconocimiento de estructuras gramaticales simples y la asociación entre texto e imagen. En contraste, en la evaluación final, los mismos estudiantes lograron un 100% de aciertos en la mayoría de los ítems. El análisis de estos resultados revela no solo un aumento en el número de respuestas correctas, sino también una mayor seguridad en la elección de las opciones, menor tiempo de respuesta y reducción de las dudas durante el desarrollo de la actividad.

En particular, se observó que las preguntas relacionadas con la comprensión global del texto, que en la primera aplicación generaron confusión, fueron resueltas de manera correcta y rápida en la evaluación final. Asimismo, los ítems que requerían inferir información a partir de pistas contextuales, inicialmente uno de los mayores retos, pasaron a ser respondidos correctamente por la totalidad del grupo comparado. Este progreso sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas —como el uso del libro álbum, la vinculación de emociones al proceso de lectura y el trabajo en actividades interactivas— no solo reforzaron aprendizajes previos, sino que consolidaron las habilidades lectoras en inglés, especialmente en la comprensión de significados más allá de la traducción literal.

Uno de los avances más relevantes se observa en la pregunta 6 “*What do you do when it's a friend's birthday to make them feel happy?*”. Esta permitió explorar las

habilidades socioemocionales, ya que todas las opciones eran válidas, aunque cada una reflejaba una dimensión distinta: A (I give him a hug and say “Happy birthday”) resalta la expresión afectiva directa, B (I share my snack or my cake with him) enfatiza la generosidad y el compartir y C (I tell her something nice to make her feel special) destaca el reconocimiento verbal positivo. Al inicio el 70% de los estudiantes optó por la A, lo cual evidencia una preferencia por formas afectivas directas. En la actividad final, se observa una redistribución: un 70% eligió B, mientras que un 30% se mantuvo en A. Si bien la opción C no fue seleccionada, su presencia en el instrumento permite reflexionar sobre la necesidad de seguir promoviendo expresiones verbales de aprecio como parte del fortalecimiento socioemocional. Este resultado se alinea con los objetivos de la secuencia didáctica, que buscaba potenciar tanto la expresión oral en inglés como las habilidades socioemocionales en los niños y niñas, mediante estrategias basadas en la lectura compartida, la reflexión emocional y la participación activa.

A partir de la aplicación de la secuencia didáctica se identificó la necesidad de promover una mayor participación oral de los estudiantes en situaciones comunicativas auténticas, es decir, en interacciones que les permitieran usar el inglés para expresar ideas, sentimientos y necesidades reales dentro del contexto escolar. De igual manera, se evidenció la importancia de incorporar momentos más explícitos y sistemáticos para trabajar la identificación, expresión y regulación de emociones, favoreciendo así un aprendizaje integral que articulara lo lingüístico con lo socioemocional.

Este rediseño se sustentó en un análisis reflexivo y crítico de las evidencias recogidas mediante el diario pedagógico, las producciones orales y escritas de los estudiantes, las observaciones directas en el aula y los resultados del cuestionario aplicado

antes y después de la intervención. La triangulación de estas fuentes permitió reconocer patrones, aciertos y áreas de mejora: por ejemplo, si bien las actividades propuestas despertaron interés y generaron aprendizajes significativos, en algunos casos la participación oral se concentró en respuestas breves o repetición de frases modelo, lo que evidenció la necesidad de propiciar espacios para la construcción de enunciados más espontáneos y variados.

La finalidad de esta nueva fase fue ajustar y perfeccionar aquellas estrategias que ya habían demostrado ser efectivas, pero que requerían una mayor intencionalidad pedagógica para maximizar su impacto. Esto implicó, por un lado, diseñar dinámicas que incrementaran la interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente, y por otro, integrar actividades que promovieran la conciencia emocional, el reconocimiento de sentimientos propios y ajenos, y la búsqueda de estrategias de autorregulación en el marco de la experiencia comunicativa. De esta manera, el proceso no solo apuntó a fortalecer la competencia lingüística, sino también a favorecer la formación de estudiantes capaces de desenvolverse con mayor seguridad, empatía y autonomía en contextos de comunicación en inglés.

**Tabla 7**  
Rediseño de algunas actividades de la secuencia didáctica

| Semana / Cuento    | Actividad original                         | Rediseño propuesto                                                                                     | Propósito pedagógico reforzado                        |
|--------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Semana 1 – Whisper | Canción 'Teddy Bear' para iniciar la clase | Incluir “círculo de la palabra” para expresar emociones básicas (happy, sad, etc.) antes de la canción | Reconocimiento y expresión emocional diaria en inglés |

|                                       |                                                |                                                                                                                         |                                                                    |
|---------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Semana 2 –<br>Whisper                 | Lectura en voz alta y susurrada del cuento     | Dramatización en pequeños grupos con frases del cuento (uso de “I want to...” y estructuras simples)                    | Práctica oral auténtica y trabajo colaborativo                     |
| Semana 3 –<br>Whisper                 | Pijamada literaria y presentación de la rutina | Reflexión oral posterior en inglés y español sobre cómo se sintieron al participar ('I felt...')                        | Conciencia emocional y uso funcional del inglés                    |
| Semana 2 –<br>Say Please, Little Bear | Juego del susurro en fila                      | Inclusión de situaciones-problema para resolver con fórmulas de cortesía en inglés ('Please', 'Thank you', 'I'm sorry') | Desarrollo de habilidades sociales y cortesía en lengua extranjera |
| Semana 3 –<br>I Love You, Honey Bunny | Juego de mímicas de emociones                  | Registro de emociones en el cuaderno mediante dibujo y frase en inglés con 'I feel...'                                  | Integración de lo emocional con expresión oral y escrita inicial   |

*Nota.* Rediseño de algunas actividades que se desarrollaron durante la secuencia didáctica y que podrían aplicarse en un futuro con los estudiantes. Elaboración propia.

Los hallazgos derivados de la implementación inicial permitieron identificar tanto logros como oportunidades de mejora. Por ejemplo, las actividades basadas en la lectura de cuentos y el uso de canciones generaron entusiasmo y facilitaron el aprendizaje de estructuras lingüísticas básicas. Sin embargo, se observó que algunos estudiantes dependían del apoyo visual y auditivo para expresarse, lo que evidenció la necesidad de promover una mayor autonomía oral. Así mismo, las expresiones emocionales surgieron con naturalidad en contextos de juego y dramatización, pero fue necesario ampliar los espacios de reflexión metacognitiva sobre las emociones y su gestión en la vida cotidiana.

En consecuencia, este rediseño propone fortalecer tres ejes fundamentales: la interacción, la vinculación afectiva y la autonomía expresiva. Para ello, se incorporaron nuevas estrategias como rutinas diarias de expresión emocional en inglés, actividades de dramatización con resolución de conflictos y ejercicios de autoevaluación oral. Estas

mejoras buscaban que los estudiantes no solo adquirieran estructuras lingüísticas funcionales, sino que también desarrollarán habilidades sociales y emocionales en un ambiente de aprendizaje seguro, lúdico y pertinente a su contexto. El proceso reafirma la importancia de una planificación flexible y contextualizada, que reconozca las voces y necesidades reales de los niños y niñas en sus primeros años escolares.

La aplicación inicial de la secuencia didáctica permitió identificar avances importantes en el uso del inglés como lengua extranjera, especialmente en la incorporación de vocabulario y estructuras simples en contextos significativos. No obstante, los registros cualitativos evidenciaron la necesidad de generar escenarios más ricos en oportunidades de expresión oral y emocional. Por ello, se integró nuevas estrategias que facilitaron una participación más activa y reflexiva por parte de los estudiantes, manteniendo la intencionalidad comunicativa y afectiva de las actividades, pero reforzando la dimensión socioemocional de forma más explícita.

La inclusión del “círculo de la palabra” al inicio de las clases, podría ser un escenario en el cual los estudiantes podrían expresar cómo se sienten utilizando vocabulario básico en inglés. Esta rutina no solo permitirá establecer un clima emocionalmente seguro, sino que influirá en la relación entre lengua y emoción desde el inicio de cada sesión. Asimismo, la sustitución de algunas actividades receptivas por dramatizaciones en pequeños grupos, como en el caso de la lectura del cuento *Whisper*, podría propiciar la apropiación de estructuras como “I want to...”, y promover un uso más espontáneo del idioma. Del mismo modo, actividades que antes se enfocaban únicamente en el contenido del cuento podrían ser complementadas con momentos de metacognición emocional, donde los estudiantes puedan reflexionar oralmente sobre sus experiencias y sentimientos.

Otra recomendación procedente del análisis fue diseñar situaciones de aprendizaje en las que el idioma se vincule con contextos de resolución de conflictos y colaboración. En este sentido, el rediseño de actividades en Say Please, Little Bear y I Love You, Honey Bunny incorporó juegos de rol, resolución de dilemas cotidianos y registro de emociones en frases sencillas en inglés. Estas acciones permiten integrar el desarrollo lingüístico con la formación socioemocional, dando lugar a un aprendizaje más integral. Así, el rediseño de la secuencia no implicó reemplazar las actividades originales, sino enriquecerlas con estrategias que favorezcan la agencia del estudiante, la interacción significativa y el reconocimiento de sus propias emociones como parte esencial del proceso comunicativo.

### ***5.3.1. Discusión***

El rediseño de algunas actividades dentro de la secuencia didáctica representó un momento clave en el proceso investigativo, pues implicó una reflexión sobre la eficacia pedagógica de las estrategias implementadas y su coherencia con las necesidades reales de los estudiantes. Esta revisión no se limitó a una percepción subjetiva de los avances, sino que se sustentó en evidencias concretas recogidas durante la intervención, como el diario de la maestra, las producciones estudiantiles y de manera destacada, los resultados del cuestionario final. Dichos resultados mostraron progresos significativos en el reconocimiento de vocabulario, la comprensión de mensajes en inglés y la interpretación de emociones en contextos narrativos. Sin embargo, también señalaron la necesidad de seguir consolidando espacios para que los estudiantes pusieran en práctica comportamientos empáticos y habilidades comunicativas de forma más autónoma y contextualizada.

A partir de este análisis, se replantearon y enriquecieron varias actividades, con el propósito de hacer más intencionada la incorporación de momentos de expresión oral y reflexión emocional. Se diseñaron propuestas más cercanas a la cotidianidad de los

estudiantes, que les permitieran conectar lo aprendido con sus experiencias personales y se priorizó el uso de preguntas abiertas, apoyos visuales y rutinas lingüísticas simples pero significativas. Estas acciones no solo facilitaron la participación activa de los niños y niñas, sino que también reforzaron su seguridad al hablar en inglés, promoviendo una relación más espontánea y funcional con el idioma. El rediseño permitió también visibilizar y validar la voz del estudiante en el aula, dándole un rol más protagónico en su propio proceso de aprendizaje.

Rediseñar no fue simplemente modificar actividades, sino volver a mirar con nuevos ojos las posibilidades pedagógicas de cada encuentro, con la convicción de que enseñar una lengua extranjera es también una oportunidad para acompañar a los niños y niñas en su desarrollo emocional, en su capacidad de comunicarse con el mundo y en el reconocimiento de sí mismos como sujetos capaces de expresar, sentir y construir en comunidad.

## 6. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito explorar cómo el uso del libro álbum influye en el desarrollo de la expresión oral y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero de una institución educativa oficial rural de Santiago de Cali. A partir de una secuencia didáctica diseñada intencionalmente, implementé actividades centradas en la lectura, la expresión oral y el reconocimiento de las habilidades socioemocionales. Los resultados obtenidos me permiten afirmar que el uso pedagógico de libros álbum afianza el desarrollo integral de los estudiantes al vincular lo afectivo con lo comunicativo, potenciando la participación, la empatía y la confianza para expresarse oralmente en inglés.

Con respecto al primer objetivo específico, que consistió en analizar las características del contexto que podían ser aprovechadas para el diseño de la secuencia didáctica, encontré que el carácter comunitario de la escuela, el conocimiento cercano entre docentes y familias, y la disposición de los estudiantes hacia actividades artísticas y narrativas, fueron elementos clave para proponer una secuencia contextualizada. La apertura a la lectura en voz alta y el trabajo en grupos pequeños favorecieron tanto la planificación como la implementación de la propuesta.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a identificar qué habilidades socioemocionales se desarrollan con la implementación de la secuencia didáctica, observé avances significativos en la toma de decisiones, la autoconciencia y el autocontrol. Las producciones orales y gráficas de los estudiantes, así como los registros en mi diario de campo, reflejaron cómo los niños lograron expresar emociones propias, reconocer las de los demás y participar en dinámicas de apoyo mutuo. Frases como “Yo te

ayudo a decirlo” o “Mi casa me hace sentir seguro” evidencian un uso del lenguaje como medio para construir vínculos positivos y reflexionar sobre el mundo emocional.

En cuanto al tercer objetivo específico, que buscó explorar cómo se desarrolla la expresión oral durante la implementación de la secuencia, identifiqué progresos en fluidez, pronunciación y vocabulario. Los estudiantes comenzaron a utilizar expresiones en inglés de manera más natural, especialmente cuando las actividades se conectaban con sus experiencias personales y permitían el uso de gestos, dibujos y dramatizaciones. El uso constante de estructuras simples, la repetición rítmica y la conexión con el contenido de los cuentos facilitó la apropiación gradual del idioma y generó un ambiente de confianza para expresarse.

Respecto al cuarto objetivo específico, que consistió en rediseñar algunas actividades de la secuencia a partir del análisis de su aplicación previa, realicé ajustes basados en la retroalimentación constante y la observación participativa. Incorporé rutinas de cierre para reforzar el vocabulario emocional, dramatización de frases, reflexiones al finalizar una actividad. Estas mejoras promoverían una mayor participación de todos los estudiantes y afianzarían la integración entre el componente socioemocional y el lingüístico.

Este trabajo de investigación permitió evidenciar cómo una propuesta pedagógica intencionada, situada en un contexto rural, puede potenciar no solo el desarrollo de la expresión oral en inglés y las habilidades socioemocionales, sino también enriquecer el proceso educativo al reconocer los saberes, vínculos y dinámicas propias de la ruralidad como punto de partida pedagógico.

Finalmente, este estudio deja abiertas nuevas preguntas para futuras investigaciones: ¿Cómo se puede articular el enfoque de habilidades socioemocionales con otros contenidos

curriculares en inglés? ¿Qué tipo de acompañamiento requieren los docentes rurales para implementar este tipo de secuencias de manera sostenible? ¿Qué papel juega la familia en el fortalecimiento de la expresión oral en contextos bilingües emergentes? Considero que explorar estas preguntas podría enriquecer las prácticas pedagógicas en contextos rurales y a avanzar hacia una educación más humana, integral y contextualizada.

## 7. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Como maestra investigadora, esta experiencia me permitió comprender el enorme potencial que tienen los libros álbum como mediadores pedagógicos en contextos rurales, especialmente cuando se integran con una intención clara de fortalecer tanto la expresión oral en inglés como las habilidades socioemocionales en los primeros años escolares. Pude observar cómo, desde propuestas sencillas y significativas, los niños y niñas se acercaron a una lengua extranjera no sólo como un conjunto de palabras nuevas, sino como una herramienta para comunicarse, relacionarse y expresar lo que sienten. Esta visión transformó mi rol como docente, llevándome a pensar que cada actividad de clase debe tener un propósito claro y situado en las vivencias de los estudiantes.

El trabajo con los libros álbum permitió que el aprendizaje del inglés dejara de ser una actividad aislada del contexto de vida de los estudiantes. En lugar de partir de estructuras gramaticales descontextualizadas, la lengua se fue incorporando desde el afecto, el juego y las relaciones significativas que los cuentos proponían. Las frases como “*I love you*”, “*I’m sorry*” o “*I feel happy*” no fueron aprendidas como simples repeticiones, sino como expresiones cargadas de sentido, pronunciadas en medio de conversaciones reales o dramatizaciones que invitaban a pensar en el otro. De esta manera, la lengua extranjera se transformó en una posibilidad de comunicación emocional, lo cual considero uno de los mayores logros de este proceso investigativo.

La aplicación de la secuencia didáctica evidenció que los estudiantes se sienten más motivados cuando el inglés se aprende a través de canciones, cuentos y actividades lúdicas que les permiten moverse, cantar, dibujar y hablar. Esta motivación se traduce en mayor participación y, con ello, en un fortalecimiento progresivo de la expresión oral. Si bien algunos niños necesitaban apoyo visual o auditivo para comunicarse, muchos comenzaron a

utilizar frases sencillas en inglés de forma espontánea, lo cual es un indicador de apropiación. Como docente, estas evidencias me llevaron a reafirmar que el aprendizaje significativo se da cuando se integran el cuerpo, la emoción y la mente en cada experiencia de aula.

El rediseño de la secuencia didáctica, como parte del proceso investigativo, fue una oportunidad para reimaginar mi práctica docente desde una perspectiva crítica y reflexiva. Las actividades que inicialmente fueron más dirigidas se pudieron transformar en propuestas que promuevan la agencia del estudiante, su participación activa y su capacidad de tomar decisiones. Por ejemplo, la dramatización de escenas de los cuentos o la resolución de problemas cotidianos en inglés no sólo fortalecen el lenguaje, sino que también ofrecen escenarios de construcción colectiva del conocimiento. Como maestra, aprendí a valorar más los procesos que los resultados inmediatos, reconociendo que cada palabra pronunciada, cada dibujo, cada gesto de cooperación era una muestra de avance.

Otro aspecto que quiero destacar es la capacidad de los estudiantes para transferir lo aprendido en el aula a sus contextos personales. Escuchar frases como “Yo le digo *I love you* a mi mamá y ella se pone feliz” me confirmó que el inglés no era percibido por ellos como algo ajeno, sino como una forma más de expresarse y de construir vínculos. Esta transferencia del lenguaje a la vida cotidiana es una de las metas más significativas del proceso educativo y en mi experiencia, fue posible gracias a la cercanía de los libros seleccionados y a la pertinencia de las actividades propuestas.

En términos de desarrollo profesional, esta investigación me permitió asumir una postura crítica frente a la enseñanza del inglés en contextos rurales. A lo largo del proceso, comprendí que muchos de los materiales y metodologías comúnmente promovidos no se ajustan a las realidades culturales, lingüísticas ni a las formas de aprendizaje de los niños en

estos entornos. El contexto rural influyó de manera positiva en los resultados, pues evidenció que los estudiantes responden mejor cuando los contenidos se conectan con sus experiencias cotidianas, sus prácticas comunitarias y su forma de ver el mundo. Las respuestas obtenidas mostraron que, cuando se logra establecer una relación entre el idioma y su entorno inmediato, estos aprendizajes en inglés mejoran notablemente.

Por esta razón, reafirmo la importancia de diseñar secuencias didácticas contextualizadas, que partan de los saberes previos, los intereses y las vivencias propias de los niños y niñas. Es necesario adaptar los recursos y estrategias a sus condiciones específicas, superando enfoques uniformes que muchas veces ignoran la diversidad territorial. Asimismo, considero fundamental integrar la dimensión socioemocional en toda propuesta pedagógica, ya que el desarrollo de una lengua extranjera no puede desligarse del bienestar emocional del estudiante. Cuando un niño se siente valorado, comprendido y escuchado, está en mejores condiciones para aprender, interactuar y expresar sus ideas en otro idioma. Esta experiencia reafirma la necesidad de que futuras intervenciones educativas en contextos rurales sean inclusivas, afectivas y culturalmente pertinentes.

Finalmente, concluyo que el uso de libros álbum en la enseñanza del inglés en primaria es una estrategia didáctica poderosa, que permite trabajar de manera transversal la lengua, las emociones, la cultura y la creatividad. Esta investigación me dejó aprendizajes como docente y como investigadora y me impulsa a seguir construyendo propuestas pedagógicas que dignifiquen el aprendizaje de mis estudiantes, reconociendo sus voces, sus contextos y sus emociones como punto de partida para enseñar y aprender.

## 8. REFERENCIAS

- Alcalde, G. M. M. (2020). *Habilidades sociales y la capacidad de expresión oral del área de inglés en estudiantes de sexto grado primaria del colegio Innova Schools*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] ORCID: 0000-0001-9530-5066.
- Arango Tobón, M. C., & Agudelo Arbeláez, L. F. (2022). *Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico en adolescentes colombianos*. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 45-67. <https://doi.org/10.1234/rce.v82.2022>
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Routledge.
- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. M. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and the arrival*. Bloomsbury Academic.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, I(1-10).
- Ballesteros Carmona, K. Y. (2022). *La enseñanza del idioma inglés en contextos rurales: percepciones y propuestas didácticas*. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2). <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.56>
- Bauselas, E. (2004). *La docencia a través de la investigación acción*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). *Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers*. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Beltrán Castro, A., & Morales Rodríguez, J. (2024). *Estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria en Bolívar*. *Revista de Pedagogía y Convivencia*, 15(1), 89-105.

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, 6, 33-51.
- Berenguer, I. (2004). *El perfeccionamiento de la comunicación oral en inglés en la Licenciatura en Policiología, Variante 2* Doctoral dissertation, [Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García].
- Bisquerra, R. (2000). Métodos de Investigación Educativa, CEAC, Educación Manuales. *Barcelona. Editorial La Muralla, SA Consultado libro en línea <https://books.google.com.co/books>.*
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2nd ed.). Penguin English.
- Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge. Harvard University Press.
- Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. Routledge.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). Developing intercultural competence in practice (Vol. 1). *Multilingual Matters*, 1(5).
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? What is available? In conference proceedings.

- Cárdenas, M. L., & Hernández, F. (2011). EFL in public schools in Colombia: Challenges and possibilities for teachers. *Educación y Educadores*, 14(3), 363–381.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.2>
- Carrero, J., & González, A. (2016). *English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (27), 209–222. [redalyc.org](http://redalyc.org)+[researchgate.net](http://researchgate.net)+1
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. <https://casel.org>
- CASEL. (2020). What is SEL?. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Castro, I. A., & Navarro, L. J. (2014). *The role of songs in first-graders' oral communication development in English*. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 11–28. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37178>
- CoComelon - Nursery Rhymes. (2019, julio 15). *Please and Thank You Song* | CoComelon Nursery Rhymes & Kids Songs [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=ANJZa0UITNQ>
- Colombia Aprende. (2022). La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la vida. Colombia Aprende.  
<https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>[colombiaaprende.edu.co](https://www.colombiaaprende.edu.co)
- Colomer, T., & Silva-Díaz, M. J. (2009). *La enseñanza de la literatura infantil y juvenil*. Editorial Graó.

- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J.C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un Estudio Exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English Language Teacher Identities: Alternative Narratives of Professional Success. *Íkala*, 25(2), 435–453.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.  
[https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2009). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(3), 219–246. <https://doi.org/10.3200/GNTP.170.3.219-246>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2012). How preschoolers' social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 21(6), 667–706. <https://doi.org/10.1002/icd.754>
- Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.

- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- EF (2022). English Proficiency Index. <https://www.ef.com/epi>
- Elbertson, NA, Brackett, MA, Weissberg, RP (2010). Programación de aprendizaje social y emocional (SEL) basada en la escuela: perspectivas actuales. En: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds) Segundo manual internacional de cambio educativo. Manuales internacionales de educación de Springer, vol 23. Springer, Dordrecht. doi:[https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_57](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57)
- Estaire, S. (1999). *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Universidad Antonio de Nebrija.
- Fals Borda, O. (1993) La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 92, pp. 9-22.
- Feldman, R. S. (2015). *Understanding psychology* (10.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.
- Fernández, M., & López, J. (2018). *La literatura infantil como estrategia para la enseñanza de una segunda lengua*. *Revista de Educación Bilingüe*, 6(2), 45-60.
- Fillmore, C. J. (1979). *Individual differences in language ability and language behavior*. En C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Fluency* (pp. 51–76). Academic Press.
- Fleta, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, 16, 51-62.
- García Botero, J., & Reyes Galeano, C. (2022). *English teaching in Colombian rural schools: Challenges and opportunities*. *Boletín REDIPE*, 11(7), 41–55.
- researchgate.net

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Giné, N., Llena, A., Parcerisa, A., Paris, E., & Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Graó.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.
- [https://books.google.com.co/books?id=mIJAEAAQBAJ&lr=&hl=es&source=gb\\_s\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.co/books?id=mIJAEAAQBAJ&lr=&hl=es&source=gb_s_navlinks_s)
- Gómez, P. (2018). *El impacto de la literatura infantil en el desarrollo socioemocional*. Revista de Educación Infantil, 5(1), 75-92.
- González, A. (2007). The sociopolitical implications of the National Bilingual Program in Colombia. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 12(18), 9–28.
- <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2722>
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: The case of Colombian EFL teachers' professional development. Íkala, 14(1), 183–209.
- González, C. (2020). *Acceso a la literatura en zonas rurales: Desafíos y oportunidades*. Editorial Académica.
- González, D. (2010). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*.

Facultad de comunicación y lenguaje licenciatura en lenguas modernas Bogotá,  
D.C.

Google. (2025). *Gemini* [modelo de inteligencia artificial]. Google.

<https://gemini.google.com>

Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1998). *Los mejores padres*. Vergara.

<https://books.google.com.co/books?id=bgu8AAAACAAJ>

Guamanrrigra, L. C. N. (2020). Using cooperative learning strategies to develop rural primary students' English oral performance [Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca]. Universidad de Cuenca.

<https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/35938>

Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 10(1), 27–45.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10555>

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.

Harmer, J. (2007). *La práctica de la enseñanza del idioma inglés (con DVD)*. Pearson.

<https://thuvienso.hoasen.edu.vn/handle/123456789/6819?locale-attribute=en>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México.: México: McGraw-Hill.

- Hernández-Cárdenas, A. (2025). *El apartheid de la educación: un análisis desde las trayectorias académicas no lineales de jóvenes rurales en Colombia*. En *Mesa de Educación Rural*, CLACSO. [conferenciadclacso.org](http://conferenciadclacso.org)
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Huba, M. E., & Freed, B. F. (2000). *Assessing fluency in language learning: A psycholinguistic perspective*. *Language Learning*, 50(4), 1–28.
- Jennings, P. A., Snow, C. E., & Gordon, R. A. (2008). *Developing emotional competence: Strategies for social and emotional learning*. In *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (pp. 29–44). Corwin Press.
- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). *Social-emotional learning is essential to classroom management*. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19–24.  
<https://doi.org/10.1177/0031721714553405>
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs* (No. 152). WW Norton & Company.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Traducción al español.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL quarterly*, 26(1), 27-56.

- Macías, E. M. P. (2004). *La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias*. Comares.
- Mancilla, D. M. (2014). *Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes con discapacidad visual en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca* [Trabajo de grado, Universidad del Valle].
- Marín, H, S.(2020). *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera, en niños de transición de un colegio privado de la ciudad de Bucaramanga*. [Tesis de maestría en educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga]
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Editorial Síntesis.
- Martínez, A., & Rojas, L. (2021). *Motivación y lectura en la infancia: Estrategias para el aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias.
- Matamoras, A, A. T., Ortiz, P, W. Y., Andino, J, R. A., Mero, M, V. G., y García, S, J. T. (2023). Desarrollo de la expresión oral en estudiantes de educación inicial en unidades educativas públicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3460-3479. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4666](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4666)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2016). Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia.

- Mendoza, R., & Arias, S. (2020). *Lectura compartida y su impacto en la alfabetización temprana*. Revista Latinoamericana de Educación, 12(3), 120-135.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Experiencias significativas del Programa Formadores Nativos Extranjeros*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/2\\_%20ExpSignificativas%20del%20Programa%20Formadores%20Nativos.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/2_%20ExpSignificativas%20del%20Programa%20Formadores%20Nativos.pdf)
- Miranda, N. (2016). *Bilingual Colombia Program: Curriculum as product, only? Working Papers in Educational Linguistics*, 31(2), 19–38. <https://repository.upenn.edu/wpel> <https://researchgate.net>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford University Press.
- Murphey, T. (1998). *Language hungry!: An introduction to language learning fun and self-esteem*. Helbling Languages.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.

- Ordoñez-Rodríguez, M. (2023). La mirada socioemocional del estudiante sobre el docente en una institución educativa oficial de Cali. *Revista Colombiana de Psicología Educativa*, 10(2), 56-72.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001: Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*.  
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/42390>
- Orozco L, M. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. Sincronía, ISSN 1562-384X, N°. 3, 2009.
- Ortega, F., & Guzmán, H. (2021). *Factores socioculturales que influyen en la práctica de la lectura en contextos rurales*. *Revista de Educación y Sociedad*, 10(4), 200-215.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. Routledge.
- Paivio, A. (1991). *Dual coding theory: Retrospect and current status*. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287. <https://doi.org/10.1037/h0084295>
- Pantaleo, S. (2017). *Language and learning through picturebooks*. Routledge.
- Pérez, L., & Castillo, J. (2017). *Cuentos y emociones en la infancia: Una mirada desde la psicología educativa*. *Psicopedagogía y Desarrollo Infantil*, 8(2), 55-70.
- Petit, M. (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.

- Piza Burgos, Narcisa Dolores, Amaiquema Márquez, Francisco Alejandro, & Beltrán Baquerizo, Gina Esmeralda. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. Epub 02 de diciembre de 2019. Recuperado en 16 de junio de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S199086442019000500455&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442019000500455&lng=es&tlng=es).
- Ramírez M, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Redined. Revista de educación*. v. (5), 57-72. <http://hdl.handle.net/11162/47562>
- Ramos-Holguín, B., Aguirre Morales, J., & Torres Cepeda, N. M. (2020). Enhancing EFL speaking in rural settings: Challenges and opportunities for material developers. Editorial UPTC. <https://doi.org/10.19053/9789586602617.9789586604000>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rivera, L. M. (2018). *Diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica para el desarrollo de la expresión oral en inglés a través del aprendizaje basado en proyectos y la utilización de las TIC en un grupo de séptimo grado de una institución educativa pública de Cali* [Trabajo de grado, Universidad del Valle].
- Rock 'N Learn. (2013, agosto 19). *Teddy Bear, Teddy Bear Turn Around | Nursery Rhyme for Kids* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GzrjwOQpAl0>
- Rodas, R, M, I. y López, D, J,A. (2018) *La efectividad de la implementación de una unidad didáctica basada en el método de Respuesta Física Total (TPR) para el aprendizaje de inglés en estudiantes de primero de primaria de un colegio bilingüe de la ciudad*

- de Santiago de Cali*. [Tesis de maestría en educación, Universidad Icesi]  
[http://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/handle/10906/84054](http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84054)
- Rodríguez Peña, J. C., (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Ciencias Holguín*, XVI(4), 1-12.
- Rodríguez, M., & Sánchez, P. (2022). *Ambientes de lectura en la escuela rural: Propuestas y desafíos*. *Revista de Innovación Educativa*, 15(1), 90-110.
- Segalowitz, N. (2000). *Automaticity and attentional control in second language learning*. In B. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 200–226). Cambridge University Press.
- Rodríguez, R. A. (2023). *Desarrollo de habilidades psicosociales para la vida cotidiana en estudiantes de 5 a 14 años en la Fundación Único de Santiago de Cali* [Trabajo de grado, Universidad del Valle].
- Roldán, Á. M., & Peláez, Ó. (2017). English Language Policy Relevance in a Colombian Rural Area: A Case Study in Antioquia. *Íkala*, 22(1), 121–139.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Segalowitz, N. (2000). *Automaticity and attentional control in second language learning*. In B. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 200–226). Cambridge University Press.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Shapiro, L. E., & Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Javier Vergara.
- Taberner, R. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del álbum y del libro ilustrado. *Ensino Em Re-Vista*, 18 (1), 93-109 Recuperado de  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12368/7176>

- Tavakoli, P. (2016). *Fluency in monologic and dialogic tasks and across proficiency levels*. *Language and Speech*, 59(1), 134–156. <https://doi.org/10.1177/0023830914565873>
- Tips y Orientaciones (2022). <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>
- UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123–142. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10553>
- Vergara-Pareja, C. M., Nielsen-Niño, J. B., & Niño-Vega, J. A. (2021). La gamificación y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés a niños de primera infancia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11 (3), 569-578. doi:<https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n3.2021.13355>
- Villaseñor, P. (2017). *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?* Voces. Bancomundial.org. <https://www.bancomundial.org/es/news/opinion/2017/06/13/how-teachers-can-promote-or-hinder-the-development-of-socioemotional-skills-in-their-students>
- Vygostky, L. (1989), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wallace, Michael (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Wirth, A., Ehmig, SC, y Niklas, F. (2022). El rol del entorno de alfabetización en el hogar para el desarrollo de las competencias lingüísticas y socioemocionales de los niños en la primera infancia. *Desarrollo Social* , 31 (2), 372-387.

<https://doi.org/10.1111/sode.12550>

Zabala, B, L. T. (2023). *Diseño de una estrategia pedagógica para promover la inteligencia emocional en niños de transición a través de la literatura infantil*.

[Tesis de maestría en educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga]

Zapata-Ros, M. (2012). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. *Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales. Zaragoza: FES*, 14-37.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press.

## 8. ANEXOS

### Anexo 1. Acta de Consentimiento Informado

**Proyecto de Investigación: Desarrollo de la expresión oral en inglés y las habilidades socioemocionales en grado primero: una experiencia desde la educación rural en Cali, Colombia**

**Investigador principal:** Andrea García Satizábal

**Institución:** Universidad del Valle, Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Padre/Madre/Acudiente:** \_\_\_\_\_

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

El presente documento tiene como objetivo informarle sobre el proyecto de investigación que se llevará a cabo en la Institución Educativa Montebello y en el que su hijo/a participará. La investigación tiene como finalidad fortalecer la expresión oral y las habilidades socioemocionales en estudiantes de grado primero mediante la aplicación de una secuencia didáctica basada en la lectura de libros álbum.

La participación de su hijo/a consistirá en:

- Realizar actividades lúdicas, participar en entrevistas, ser grabado en video y/o durante las clases.
- Enriquecimiento del proceso de aprendizaje, identificación de fortalezas y debilidades, apropiación de vocabulario y mejorar la habilidad comunicativa en el inglés.

La participación en este proyecto no implica riesgos significativos para su hijo/a, ya que toda la información recopilada durante el proyecto será tratada de manera confidencial y anónima. Los datos personales de su hijo/a serán protegidos y solo serán utilizados para fines de investigación.

Las imágenes y grabaciones obtenidas durante el proyecto serán utilizadas únicamente con fines académicos y de investigación. Estas no serán difundidas públicamente sin su consentimiento expreso.

Usted tiene el derecho a:

- Recibir información clara y completa sobre el proyecto.
- Preguntar cualquier duda que tenga.
- Negarse a participar o retirar a su hijo/a de la investigación en cualquier momento, sin que esto tenga repercusiones negativas.

Al firmar este documento, usted autoriza la participación de su hijo/a en el proyecto de investigación descrito anteriormente. Asimismo, autoriza la toma de fotografías, videos y grabaciones de su hijo/a para los fines académicos y de investigación antes mencionados.

Firma del padre/madre/acudiente

Firma del investigador

---

**Anexo 2. Actividad diagn3stica. Prueba de vocabulario y habilidades socioemocionales**

## The Colorful Balloons

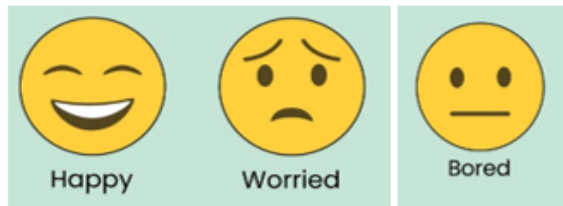
Today is a special day. Sarah's birthday party is in the park, and there are lots of colorful balloons. The red one looks like an apple, the blue one like the sky, and the yellow one like the sun. Sarah holds the green balloon, and it's as big as a watermelon. The balloons make everyone smile.



### Answer the following questions

|                                      |                                                                                                                       |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| What is happening in the park today? | <input type="radio"/> A picnic<br><input type="radio"/> Sarah's birthday party<br><input type="radio"/> A soccer game |
| What does the red balloon look like? | <input type="radio"/> An apple<br><input type="radio"/> A banana<br><input type="radio"/> A book                      |
| Who is holding the green balloon?    | <input type="radio"/> Sarah<br><input type="radio"/> The sun<br><input type="radio"/> The teacher                     |

4. How does Sarah feel about having her birthday party in the park?



5. What colors of balloons do we mention in the text?

- o Red, blue, yellow and green.
- o Yellow, pink, blue and red.
- o Orange, purple, red and white.

6. What do you do when it's a friend's birthday to make them feel happy?

- o I give him a hug and say "Happy birthday."
- o I share my snack or my cake with him.
- o I tell her something nice to make her feel special.

### Anexo 3. Secuencia didáctica

| Semana  | Dimensión lingüística                                                   | Elementos comunicativos                                                   | Elementos interculturales                                                                                                                                      | Objetivo(s) de aprendizaje                                                  | Detalles metodológicos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Evaluación                                                                                                                               | Recursos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| WHISPER |                                                                         |                                                                           |                                                                                                                                                                |                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 1       | Gramática<br>-Pronouns<br>Verb To Be<br>(I am, she is, he is, they are) | Describo en inglés características físicas de los animales y las propias. | Productos<br>Identifica los personajes del cuento Whisper<br><br>Prácticas<br>Lectura en voz alta por parte de la maestra y luego cada uno de los estudiantes. | Establece relaciones entre lo que ya conoce y las nuevas cosas por conocer. | <p><b>Semana 1:</b><br/>*Al iniciar la clase la maestra pondrá la canción de Teddy Bear para cantar con los estudiantes.</p> <p>*Mostrará la portada del libro y realizará preguntas diagnósticas sobre lo que ven en la portada.<br/>¿Qué ves?<br/>¿Conoces alguno de estos personajes?<br/>¿Sabes cómo se dice su nombre en inglés?<br/>¿Qué hacen?<br/>¿Quiénes serán?<br/>¿Cuántos son?<br/>¿De qué color son?<br/>¿De qué se trata?</p> <p>*Identificación de los personajes del cuento nombrándolos y dibujándolos en el cuaderno.</p> <p>*Actividad interactiva. Se proyectará en el televisor un juego en wordwall en la</p> | Al finalizar la clase cada estudiante habrá realizado la portada del libro en su cuaderno y nombrará los animales que encuentra en ella. | <p>Cuento Whisper</p> <p>Video Song Teddy Bear, Teddy Bear<br/><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Tu_n94Wp3rg">https://www.youtube.com/watch?v=Tu_n94Wp3rg</a></p> <p>Wordwall Types of bears<br/><a href="https://wordwall.net/es/resource/76575500/types-of-bears">https://wordwall.net/es/resource/76575500/types-of-bears</a></p> |

|   |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                            |                                                                                         |                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                             |                                                                                                                                                                |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | <b>Vocabulario</b><br>Palabras que indican secuencia /<br>Sequence words<br>first, then, next<br>last<br>Palabras pregunta /<br>Question words<br>what/who/how<br>old<br>Números /<br>Numbers<br>1-10 | Identificar visual y oralmente en inglés, algunas actividades para el cuidado de la salud y aseo personal. | <b>Perspectivas</b><br>Realiza en un octavo de cartulina tu rutina antes de ir a dormir | Menciona de forma sencilla en inglés acciones de su rutina de aseo personal. | <p>cual están los animales que aparecen en la portada del cuento y ellos deberán decir su nombre en inglés y alguna característica que tengan como su color, cantidad de patas, entre otros.</p> <p><b>Semana 2:</b><br/> *La maestra leerá el cuento en voz alta y luego susurrando. Realizará preguntas tales como:<br/> ¿Qué están haciendo?<br/> ¿Te han leído cuentos antes de dormir?<br/> ¿Qué haces antes de dormir?<br/> ¿Con quién duermes?<br/> ¿Qué ropa usas al dormir?</p> <p>*En conjunto se identificarán las frases comunes en la narración y la estructura que tiene</p> <p>Subject + verb + compl</p> <p>I        want    a book<br/> I        want    to read<br/> I        want    to be a<br/> .....</p> <p>*Video song What do you want to be?</p> | <p>I want a<br/> .....</p> <p>Y la deberá decir en voz alta a sus compañeros y maestra.</p> | <p>Cuento<br/> Whisper</p> <p>Video daily routine<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qD1pnquNDM">https://www.youtube.com/watch?v=qD1pnquNDM</a></p> |
|   |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                            |                                                                                         |                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                             |                                                                                                                                                                |

|   |                                                                                                                                                                                                                            |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |  |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 3 | <b>Pronunciación</b><br>Con el uso de las flashcards , los estudiantes identifican los animales que hay en el cuento y en su entorno usando expresiones como:<br>This is my.....<br>He/she is.....<br>His/her name is..... |  |  |  | <p>*Video sobre las <del>Daily Routine</del>.</p> <p>*Actividad interactiva sobre las Daily Routine.<br/> <a href="https://wordwall.net/es/resource/3117851/daily-routines">https://wordwall.net/es/resource/3117851/daily-routines</a></p> <p>*Tarea: Realizar en un octavo de cartulina su Daily Routine antes de ir a dormir.</p> <p>*Para la siguiente realizaremos una pijamada literaria y cada uno deberá venir con su almohada, cobija y su Teddy Bear o juguete favorito.</p> <p><b>Semana 3:</b><br/> *Presentación de la rutina que tiene cada uno de los estudiantes antes de dormir.</p> <p>*Realización de la pijamada literaria. Lectura del cuento con cada uno de los estudiantes, se lo irán pasando de uno en uno y lo contarán susurrando de acuerdo a lo que vean en cada imagen.</p> |  |  |
|   |                                                                                                                                                                                                                            |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |  |

| SAY PLEASE, LITTLE BEAR |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                              |                                                                                                                                             |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | <b>Gramática</b><br>-Descripción simple: He is..., She is...<br>-Preguntas con what, who, how many (ej. What is this? / Who is he?)<br>- Verbo to be en tercera persona: is (ej. He is Daddy Bear)<br>- Vocabulario en plural (ej. candies, balloons)<br>- Uso de thank you for... para expresar gratitud<br>- Estructuras de preferencia: I like.. |  | <b>Productos</b><br>Identifica los personajes del cuento Say please, Little Bear<br><br><b>Prácticas</b><br>Lectura en voz alta por parte de la maestra y luego cada uno de los estudiantes. | Desarrollar habilidades de expresión oral en inglés mediante actividades de escucha activa, repetición e imitación y fomentar el uso de expresiones de cortesía como "please" y "thank you" en contextos significativos. | <b>Semana 1:</b><br>*Lectura de la portada del libro. Inferencia. Identificar los personajes de la portada.<br>¿De qué crees que trata el cuento?<br>¿Qué personajes son?<br>¿Cuántos personajes hay en ella?<br>¿Sabes sus nombres en inglés?<br><br>*Lectura completa del libro en voz alta por parte de la maestra.<br><br>Al finalizar la lectura la maestra realizará las siguientes preguntas:<br>¿Qué dice Daddy Bear?<br>¿Quién está cumpliendo años?<br>¿Qué se hace en los cumpleaños?<br>¿Qué comen?<br><br>* Video please and thank you song.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ANChOA4SyL0">https://www.youtube.com/watch?v=ANChOA4SyL0</a> | Realizar una frase con un alimento preferida en una fiesta de cumpleaños.<br><br>I eat ..... | * Video please and thank you song.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ANChOA4SyL0">https://www.youtube.com/watch?v=ANChOA4SyL0</a> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <b>Vocabulario</b><br>- Personajes: bear, bunny, daddy<br>- Cumpleaños: birthday, cake, party, gift<br>- Expresiones de cortesía: please, thank you<br>- Alimentos de fiesta: cake, candy, juice, ice cream, cookies<br>- Emociones y agradecimientos : love, friend, happy<br>- Nuevos elementos en contexto de fiesta: balloons, gifts, music, friends<br>- Reforzamiento de frases de cortesía y emociones |  | <b>Perspectivas</b><br>Presentación del personaje favorito | Aplicar el vocabulario y las expresiones trabajadas en clases anteriores en una situación comunicativa real y lúdica, como la celebración de una fiesta de cumpleaños, participando activamente en interacciones orales en inglés, dramatizaciones y presentaciones creativas relacionadas con el cuento <i>Say Please, Little Bear</i> . | <b>Semana 2:</b><br>*Lectura de imágenes por parte de los estudiantes.<br><br>Se les preguntará si ellos han llegado a susurrar. ¿En qué momentos? ¿A quién? ¿Para qué?<br><br>*Actividad grupal en la cual el primero de la fila le susurrará una palabra al compañero que tiene detrás y así hasta llegar al final de la fila. Deberá decir la palabra en voz alta y verificarán si es correcto.<br><br>*Realizar una lista de los alimentos que hay en las fiestas de cumpleaños, escribirla y realizar su dibujo correspondiente en el cuaderno.<br><br>*Realizar una votación sobre el sabor que prefieren de un pastel de cumpleaños para realizar en la siguiente clase. Escoger los ingredientes y repartirlos entre todos los estudiantes del grupo y la maestra. | Escoger una frase de las que dice alguno de los personajes del cuento y repetirla en voz alta. |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  | <b>Pronunciación</b><br>- Repetición y ritmo con la canción "Please and Thank You"<br>- Palabras con sonidos iniciales /b/, /p/, /k/ (ej. bear, party, cake)<br>- Repetición guiada de frases del cuento<br>- Producción oral con apoyo visual (carteles, marionetas) |  |  |  | *Escoger un personaje del cuento y realizar una marioneta o un cartel con su imagen. Deberán describirlo y decir una frase en la cual agradezca por algo o alguien.<br>Ejemplo:<br>Thank you for you love<br>Thank you for be my friend<br><br>*Presentación de su personaje del cuento.<br><br><b>Semana 3:</b><br><br>*Fiesta de cumpleaños.<br><br>*Lectura del cuento por parte de algunos estudiantes diciendo algunas frases en inglés del cuento. |  |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

| I LOVE YOU, HONEY BUNNY |                                                                                                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|                         | <b>Gramática</b><br>- Presente simple en primera persona: I play, I like, I feel<br>- Estructura emocional: I feel... / In my home I feel...<br>- Presente simple para expresar estados emocionales<br>- Pronombres personales: I, you, we |  | <b>Productos</b><br>Identifica los personajes del cuento I love you, Honey Bunny<br><br><b>Prácticas</b><br>Lectura en voz alta por parte de la maestra y luego cada uno de los estudiantes. | Participar en actividades lúdicas y de diálogo en torno a sus experiencias personales, expresando con claridad con quién y a qué juegan en casa, para afianzar vínculos afectivos y habilidades sociales básicas.<br><br>Comprender el contenido del cuento <i>I Love You, Honey Bunny</i> a través de la lectura en voz alta y actividades de representación | <b>Semana 1:</b><br>*Lectura de la portada. Preguntas predictivas.<br>¿Qué ves? ¿Quiénes hay?<br>¿Qué son? ¿Identificas algunas palabras? ¿Qué dicen?<br><br>*A qué juegan? Realizar una lista de los juegos que se realizan en familia.<br><br>*Hacer un círculo de la palabra para que los estudiantes respondan las siguientes preguntas:<br>¿Con quién juegas?<br>¿Qué juegas?<br>¿Cuál es tu juego favorito?<br><br>*Salir al patio y jugar 5 de los juegos que se realizan en familia.<br><br><b>Semana 2:</b><br>*Lectura en voz alta del cuento por parte de la docente.<br><br>*Identificar los animales que hay en el cuento, escoger uno y dibujarlo en el cuaderno. |  |  |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  | <p><b>Vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personas de la familia: mom, dad, brother, sister</li> <li>- Vocabulario emocional: happy, sad, angry, scared, excited, calm</li> <li>- Frases para completar: In my home I feel...</li> </ul> <p><b>Pronunciación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetición de sonidos de animales y nombres</li> <li>- Vocalización clara con apoyo de mimica</li> <li>- Imitación de expresiones faciales y tonos.</li> </ul> |  | <p><b>Perspectivas</b></p> <p>Completar la frase y acompañarla de un dibujo</p> <p>In my home I feel ...</p> | <p>gráfica y corporal.</p> <p>Expresar cómo se sienten frente a diversas situaciones cotidianas, utilizando frases sencillas como <i>"In my home I feel..."</i>, promoviendo el desarrollo de la conciencia emocional, la empatía y el uso del lenguaje oral en contextos reales y significativos.</p> | <p>*Representar por medio de mímicas un animal del cuento.</p> <p>*Juego interactivo. Farm animals.</p> <p>*Hacer un animal con plastilina y describirlo.</p> <p><b>Semana 3:</b></p> <p>*Feelings. Video sobre los sentimientos.</p> <p>*Representa por medio de un dibujo cada emoción vista en el video.</p> <p>*En grupos de 5 estudiantes dialogarán acerca de cómo se sienten ante algunas situaciones como: Discutir con un compañero. No te dejen jugar con ellos. Alguien te grita. No comparten los juguetes. Te invitan a jugar. Te comparten juguetes.</p> <p>*Imitar por mimica una emoción y los compañeros la deben adivinar.</p> <p>*Completar las siguientes frases:<br/>In my home I feel</p> |  |  |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|