



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA FORMACIÓN DE NIÑOS PRODUCTORES DE MICORRELATOS EN
INGLÉS A PARTIR DE LA LECTURA EN VOZ ALTA DE TEXTOS
NARRATIVOS

LAURA MESA ESPINAL

lauramesaespinal@hotmail.com

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Línea de Lengua y Literatura

Asesora Zoraida Patricia Rodríguez Vásquez

Mg. en Educación con énfasis en Pedagogía y Diversidad Cultural

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SEDE BAJO CAUCA

2018



La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



“(...) por medio del pretérito imperfecto: Había una vez...” se ingresa en un tiempo y un espacio indeterminados en los que todo es posible.

Esta fórmula, o cualquiera de las emparentadas con ella –“Érase una vez”, “Érase que se era”, “En un lejano lugar”, “En un lejano reino”, “Hace ya muchísimos años”, “Cuentan que hace muchos siglos, cuando los animales hablaban”, “En tiempos de Maricastaña”...- , se constituye en el inicio de un rito: el cuento.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Laura DiMarzo, 2013

1 8 0 3



La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Dedicatoria

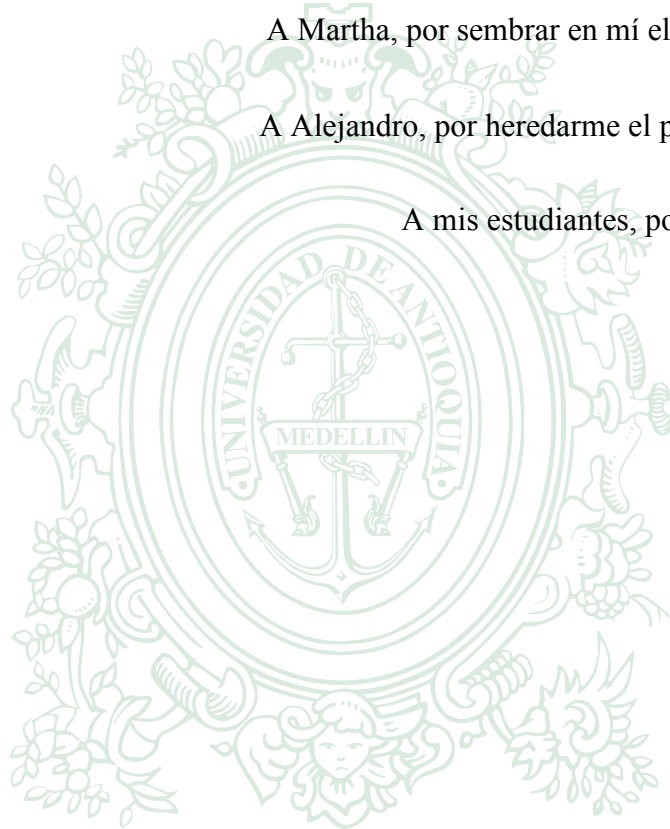
Facultad de Educación

A Fabio, por su paciencia,

A Martha, por sembrar en mí el gusto por la lectura,

A Alejandro, por heredarme el placer de la escritura,

A mis estudiantes, por ser mi inspiración.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación

Al Creador, quien ha dispuesto todas las cosas para que este trabajo se realice.

A los profesores que me han acompañado en este camino investigativo, especialmente a la profesora Zoraida Rodríguez, con quien conjuntamente se llevó el trabajo a buen término.

A mis estudiantes, los protagonistas de este trabajo.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Tabla de contenido

Facultad de Educación

Introducción.....9

CAPÍTULO 1

 Planteamiento del problema.....12

 Antecedentes.....12

 Legales16

 Investigativos16

 Pregunta de investigación.....23

 Objetivos.....25

 General.....25

 Específicos.....25

CAPÍTULO 2

 Contexto y participantes26

 Generalidades.....26

 Contexto.....29

 El grupo.....30

 Marco teórico o conceptual36

 Lectura en voz alta.....45

 Formación de niños productores de textos.....47

 Microrrelato.....54

CAPÍTULO 3

 Metodología.....58

 Enfoque.....60

 La investigación acción educativa.....61

 Instrumentos de recolección de datos.....62

 Hallazgos.....69

 Relevancia de la modelación.....69

 Desde textos de literatura.....70



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos

Desde textos inéditos del profesor.....	74
Facultad de Educación	
Desde patrones y repeticiones.....	79
La lectura en voz alta.....	82
Darle vida al autor.....	82
La dimensión adicional de la lectura en voz alta.....	85
Niños productores de textos.....	88
Motivación a la escritura.....	88
De la invención a la convención.....	94
La voz en la escritura.....	95
Exposición a diversos tipos de texto.....	96
ANEXOS	
Anexo 1: Entradas en el diario y categorización de hallazgos.....	101
Anexo 2: Encuesta de lectura en voz alta y producción de textos.....	108
Anexo 3: Consentimiento informado menor de edad.....	110
Anexo 4: Porcentaje datos obtenidos en encuesta.....	111
Bibliografía.....	112

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

Esta investigación narra del impacto de la lectura en voz alta de textos narrativos en la formación de niños productores de microrrelatos en inglés, durante su primer y segundo año de primaria en una institución privada bilingüe en Colombia. El proceso se realizó bajo el enfoque de la Investigación Acción Educativa y se sirvió de los productos escritos de los niños, el diario pedagógico de la investigadora y una encuesta realizada a los participantes. La investigación sugiere que la lectura en voz alta, en efecto, constituye el detonante para la escritura de microrrelatos y que, además, acerca al niño a las formalidades del código escrito.

***Palabras clave:** microrrelatos, lectura en voz alta, enseñanza del inglés, producción de textos escritos.*

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación

This research tells about the impact of reading narrative texts aloud in the nurture of children who write their own short stories in English, during their first and second grade in a private bilingual school in Colombia. The process was lead under the method action research in education and was enriched by children's short stories, teacher's log book and a survey participants took. The research suggests that reading aloud, in fact, triggers short stories writing, and furthermore, it familiarizes the child with the technical aspects of the written language.

Keywords: short stories, reading aloud, English teaching, written texts production.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



En 1999 se publicaron los “*Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros*” en Colombia, los cuales obedecían a la demanda que iba tomando un tinte de deuda social en nuestro país, materializada a través del propósito de “promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria” (p. 4). El mundo cambiante y globalizado que iba acercándose a pasos agigantados, impuso finalmente que esa lengua extranjera fuera el inglés, y desde entonces se han implementado políticas públicas del orden nacional y regional para hacer de Colombia un país bilingüe. Dentro de esas políticas, en los últimos quince años, Angarita y Arias (2010) destacan las siguientes:

- Programa Nacional de Bilingüismo (2004).
- *Teacher Development Program* (2005).
- Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006).
- Bogotá Bilingüe (2006), con el propósito de alcanzar niveles que permitan a Colombia registrarse por el Marco Común Europeo.

Todo ello supuso la posibilidad de alcances significativos respecto a la enseñanza del inglés en nuestro país. No obstante, Torres (2009) asegura que aquellos programas en el ámbito nacional y regional “no han redundado, como era de esperarse, en un mejoramiento sustancial en la enseñanza de las lenguas ni en la comprensión de sus fundamentos” (p. 9).

Obedeciendo a las políticas educativas emprendidas desde el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de un idioma extranjero, algunos investigadores en el país realizaron proyectos a través de los cuales pudiera realizarse una aproximación a los alcances reales de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Ejemplo de ello es la



realidad de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés en las escuelas públicas del país.

Su diagnóstico no podía ser más desalentador dado el contexto en el que se llevaban a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma: grupos numerosos de estudiantes, baja intensidad horaria, escasez y baja calidad en los materiales de audio y vídeo, *flashcards*, posters y libros en el idioma extranjero. A esto se suma el énfasis en la enseñanza del vocabulario, para lo cual se recurre, como un lugar común, a los objetos que tienen a mano los docentes, tales como dibujos en el tablero y carteleras hechas por ellos mismos o por los estudiantes, para luego ser aplicados en hojas de trabajo y ejercicios contenidos en cartillas. Las actividades de comprensión auditiva, por su parte, son modeladas únicamente por el docente y trabajadas no como textos orales completos, sino como palabras descontextualizadas. Respecto a la estructura de las clases, muchos de los docentes las desarrollan según el orden que se presentan en los textos guía de los estudiantes.

Como docente de inglés, en un contexto hispanoparlante, en el que las interacciones orales en el idioma extranjero se limitan al aula de clase, y en las escritas aún se privilegia la memorización de estructuras gramaticales, es menester indagar por estrategias alternativas que presenten el inglés como un lenguaje, en textos (orales, escritos, pictóricos) y contextos (expresiones idiomáticas, culturales y sociales), de los que los estudiantes puedan disponer para ganar el idioma en su cotidianidad.

La sistematicidad para analizar la propia práctica pedagógica, recorre un camino que,

Facultad de Educación

aunque flexible ha de ser riguroso, sentido en el cual, para esta investigación se establecieron tres fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica pedagógica, propias de la metodología que orientó esta investigación: la investigación acción educativa. En la escritura de este informe de investigación se utilizará, en algunos espacios, la narración en primera persona bajo el título “nota de la investigadora”, escrita en itálica, con el fin de exponer una reflexión o anécdota que alimentó este proceso investigativo; de igual manera se apelará a la primera persona para poner de manifiesto la voz de la investigadora en este camino formativo.

El primer capítulo abordará las circunstancias a las que obedece la investigación, conjuntamente con el panorama investigativo del tema en el plano nacional e internacional, para concluir con la pregunta de investigación que guiará el trabajo. El segundo capítulo ubicará al lector en el contexto de la investigación y en los sustentos teóricos en los que se cimentó el trabajo. El tercer y último capítulo establecerá la ruta metodológica y los hallazgos que surgieron del trabajo investigativo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Planteamiento del problema

En este trayecto académico de la maestría, he podido evidenciar que la propia práctica como maestra es puesta en tensión con las prácticas de otros maestros que han dejado ver las dificultades y posibles alternativas de solución y estrategias a fin de lograr el aprendizaje a través de conceptos y teorías, pero también a través de artículos en los que se exponen experiencias y estrategias, que en el caso de la enseñanza de un idioma extranjero, requieren de una innovación constante y una evaluación permanente. En este sentido, inicio la problematización con esa puesta en tensión de mi propia práctica, de cara no sólo a lo que he podido aprender en el curso de la maestría, sino también de la enseñanza a niños¹ en diversos contextos.

Al terminar el año escolar, en el primer trabajo que tuve como profesora de inglés, mi contrato no fue renovado debido a que, según la directora de la Institución, “las niñas jugaban demasiado” en mis clases. Tras la frustración, acompañada de la promesa de no volver a trabajar de nuevo en un colegio, desde hace casi tres años ejerzo como maestra en la Sección Bilingüe de una institución de carácter privado localizada en el Alto San Jorge en el departamento de Córdoba, donde, a pesar de la rigidez de la planeación para la enseñanza basada en prescripciones silábicas (*phonics*) y la utilización de un texto guía con historias enfocadas en grafemas y sonidos aislados, pude utilizar estrategias alternas.

Comencé leyendo cuentos y tímidamente escribiendo con los estudiantes textos cortos

¹ A lo largo del texto se tomará el término *niños* incluyendo ambos géneros.

² Canción en la que los gestos y la rima complementan una historia en una familia de



que para efectos de este trabajo guardan gran similitud con los microrrelatos, los cuales, **Facultad de Educación** como su nombre lo indica, son relatos breves que se originan a partir de imágenes o experiencias personales (Ocaña, 2010).

Al utilizar la lectura de textos narrativos como una suerte de detonante, no sólo para la alfabetización y el aprendizaje de elementos formales del lenguaje escrito, sino también para la escritura de los anunciados microrrelatos de autoría propia, pude notar que los niños, al ser expuestos a textos con sentido comunicativo real por medio de la lectura en voz alta, empiezan a interiorizar los componentes gramaticales y los formalismos del código escrito, así como a mejorar su pronunciación en el idioma inglés.

Debido a que la exposición al lenguaje escrito por medio de textos no fragmentados en la lengua extranjera, con intención comunicativa, en que se abordan las habilidades del lenguaje de manera global, proveía a los niños gradualmente de los insumos suficientes para el aprendizaje del uso y las formalidades del inglés, surgió entonces la motivación para realizar esta investigación, para la cual se aplicó la metodología de la Investigación Acción Educativa, que en palabras de Restrepo (2004), permite que el maestro vaya elaborando, a partir de la reflexión en la acción cotidiana, su saber pedagógico.

En efecto, el maestro toma su quehacer cotidiano como objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa. Se trata entonces de reflexionar acerca de la práctica pedagógica a fin de transformarla y evaluarla para elaborar un saber pedagógico apropiado, entendido éste en un sentido más individual que universal, razón por la cual la sistematización de la experiencia o la reflexión crítica sobre la propia práctica se sirve del diario pedagógico, de los escritos de

los estudiantes, de una encuesta a participantes y, en este caso particular, de fotografías.

Facultad de Educación

Para el propósito de esta investigación, que ubica el microrrelato en un contexto amplio de las experiencias del sujeto, se recurre a la concepción de un relato vivencial donde leer y escribir hace parte de un leerse y un escribirse (Montaigne, 1533-1592), es decir, de encontrar en estas formas del lenguaje una especie de espejo donde se fotografien las circunstancias a través de las donaciones literarias que establecen correspondencia con lo que cada sujeto puede estar atravesando.

Con este preámbulo y para el caso de este proceso investigativo, la investigadora ha indagado acerca de lo que permite el acercamiento al inglés a los estudiantes del grado primero y sugiere, en perspectiva didáctica, una clara ubicación pedagógica del microrrelato que permita en las prácticas de la lectura y la escritura, el despliegue semántico de los estudiantes, tanto de lo que han vivido como de lo que han encontrado a través de los textos narrativos.

Como lo reseña González (citado en De La Hoz, 2012), el nombre de microrrelato para las historias breves fue introducido más bien recientemente, en 1977, por José Emilio Pacheco y ha sido utilizado bajo otras denominaciones, siendo la más usada en Colombia la de “minicuento”, con representantes como Jairo Aníbal Niño. Para este estudio se ha recurrido a la denominación de microrrelato debido a que el relato *micro* no está ligado necesariamente a una narración sino a una “composición” que los niños realizan teniendo como fuente la lectura en voz alta, y a que ha sido utilizado con otros fines investigativos distintos a los de la enseñanza de la literatura (Mesa, 2011). De ahí la importancia de investigar acerca de la formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de

Con este propósito se moviliza la presente intervención en la que, si bien se responde a las expectativas y necesidades que presentan los niños en el aula, también muestra un interés por el posicionamiento pedagógico del maestro que traza claramente sus intenciones con la enseñanza para ponerse en diálogo con las motivaciones del aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, esta investigación surgió de unas interacciones en clase como respuesta a la necesidad de unas prácticas alternativas para la enseñanza del inglés donde se conciben la lectura y la escritura como procesos en los cuales los niños sean receptores y productores activos de material escrito. Se presenta aquí la lectura de textos narrativos en inglés como el detonante no sólo para el aprendizaje de elementos formales del lenguaje escrito, sino también para la escritura de microrrelatos de autoría propia en inglés.

Legales. La Ley General de Educación, decretada el 8 de febrero de 1994, es la que rige todas las instituciones educativas del país. En ella se establece, como un importante hito para Colombia, que la educación ha de ser el motor para su desarrollo, en la medida en que involucra toda una serie de compromisos y de relaciones entre todos los miembros de la sociedad, atendiendo desde luego a una relación especial que es la que se da entre los profesores y los estudiantes en dichas instituciones, puesto que unos representan el acumulado cultural nacional y otros, los niños y los jóvenes, la posibilidad de desarrollarlo y transformarlo.

Respecto a la enseñanza de una lengua extranjera, la Ley General de Educación, presenta unos primeros acercamientos un tanto tímidos, que requirieron, un lustro después, de una normativa más clara. Se formularon entonces los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros (1999), establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional para todas las instituciones educativas del país. Dos objetivos confluyen en esos Lineamientos, el primero de ellos es la necesidad de impulsar y promover el reconocimiento de la identidad de los estudiantes como colombianos y la promoción de la diversidad cultural como una riqueza de la que goza nuestro país; y el segundo fue el de satisfacer una necesidad que ya estaba tomando la forma de deuda del sistema educativo con el país “(...) promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria” (p. 4). Es claro que estos dos objetivos apuntan en dirección al afianzamiento de lo local y a ponerse al día con el ámbito internacional en materia de educación.

Complementando todo lo anterior, para el año 2006, el Ministerio de Educación



un documento del Programa Nacional de Bilingüismo, realizado en convenio con el British Council. Más allá de los requerimientos de la tradicional enseñanza del inglés en las aulas, en dicho documento se echa mano de tablas e historietas y se presenta el propósito del aprendizaje del inglés en un lenguaje familiar a todos los docentes. En efecto, mientras que en documentos anteriores los propósitos de la inclusión de una lengua extranjera, aparecían difusos, en los Estándares queda claro que se adopta el inglés como lengua extranjera y se tiene como meta principal de su enseñanza que los estudiantes, una vez culminado su ciclo de formación media, hayan alcanzado un nivel B1 de acuerdo con el *European Framework of Reference*. En este *Framework* se presentan, desde luego, los otros niveles de inglés que deben alcanzar los niños y jóvenes, de acuerdo con su grado de escolaridad.

En relación con la presente propuesta investigativa, cobra importancia el hecho de que, en los niños de grado primero, debe desarrollarse la competencia comunicativa con el uso de los relatos, utilizados por la investigadora como estrategia de enseñanza para la resignificación de las prácticas fragmentarias que se han puesto de manifiesto en las escuelas.

Cabe señalar, además, que si bien los estándares aludidos con anterioridad, definen el alcance del aprendizaje del inglés en todas las instituciones educativas del país, enfatizando en los conocimientos básicos que debe lograr cada estudiante según corresponda a su grado, es difícil enmarcar a la educación bilingüe debido a que en Los Estándares, ella no está contemplada de manera concreta. Han surgido en el país diversas investigaciones, planes, programas y políticas educativas con el fin de delimitar y definir la educación bilingüe en Colombia, a saber: Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019), Valle Bilingüe (2014),



Bogotá y Cundinamarca Bilingües en Diez Años (2005), y por supuesto, habría que resaltar

Facultad de Educación

el Proyecto de Atención Pertinente a la Población Indígena en Edad Escolar, el cual aborda el bilingüismo en población indígena, siendo el español su lengua extranjera y enseñando en su lengua materna (Angarita & Castilla, 2010).

Más recientemente, en el año 2016, se decretaron en Colombia los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y el Currículo Sugerido de Inglés, los cuales tienen como objetivo alimentar el programa Colombia Bilingüe para lograr que el país sea el más educado de la región para el año 2025. Los DBA (2006)

describen saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición y primaria del sistema educativo colombiano, y se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), así como con el Currículo Sugerido de 6° a 11°.” (p. 10). Este documento estructura la enseñanza de la lengua extranjera en las habilidades de escucha, monólogo, lectura, conversación y escritura, a la vez que traza metas a cumplirse hacia la culminación de cada año escolar.

Con todo, se evidencia la carencia de estándares definidos específicamente para la educación bilingüe en Colombia.

Lectura y escritura en inglés en Colombia. Díaz, Guerra y Rodríguez en su artículo “Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización” (2008), relataron sus aprendizajes como docentes de lengua extranjera en Colombia, partiendo de la necesidad de que la enseñanza del inglés tomara un tinte local y que no se enmarcara en las exigencias que impone un mundo globalizado. En ese orden de ideas, estos docentes investigadores aplicaron en sus clases las estrategias derivadas del Lenguaje Integral (LI), que como su nombre lo indica, concibe al lenguaje de manera holística, como un proceso activo que se desarrolla en la interacción con el otro.

Es importante recalcar que en el LI la enseñanza se centra en los estudiantes, quienes, desde sus propios intereses, “(...) son los/as gestores/as de su propio aprendizaje, a través de sus exploraciones y de las relaciones sociales que les ayudan a re-crear o refinar sus hipótesis” (Díaz et al. 2008, p. 85). Fue así que, para el año 2000, cuentan los investigadores, comenzaron su intervención en programas de capacitación para docentes de lenguas, implementados primero en un grupo piloto; dichas capacitaciones dieron paso a cambios significativos que se fundamentaron, entre otras, en la teoría de Halliday de enseñanza por temas (1985, citado en Díaz, et al. 2008) que plantea aprender por medio del lenguaje cualquier tema del interés de los niños. De igual manera, los investigadores aseguran que “(...) textos tipo álbum, con patrones lingüísticos repetitivos o acumulativos de diferentes géneros (...) contribuían a una comprensión más clara de para qué aprender sobre el lenguaje” (p. 89).



Este último hallazgo es de vital importancia, pues brinda la posibilidad de responder a

Facultad de Educación

la pregunta de muchos estudiantes –y de varios profesores de lenguas- acerca del sentido y la utilidad para sus vidas del aprendizaje de una lengua extranjera sin que la respuesta implique un futuro incierto donde quizá tengan la necesidad de comunicarse en otro idioma. También, aseguran los investigadores, que la oportunidad de leer, entender y escuchar una historia legítimamente escrita en inglés, dota a los estudiantes con herramientas para entablar conversaciones que giren en torno a estos textos, y que se posibilita el uso de los recursos lingüísticos encontrados tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

Se evidencia, además, que para los investigadores la lengua materna no está vetada en sus aulas, sino que constituye el pilar fundamental para el aprendizaje de la lengua extranjera, la cual se alimenta de escritos auténticos en inglés y de actividades significativas nacidas de los intereses de los estudiantes, actividades que en sí mismas acercan al estudiante a los aspectos formales de la lengua. Para tal fin, los investigadores se valieron de las minilecciones propuestas por Weaver (citado en Díaz, et al. 2008) como la estrategia que permite enseñar aspectos formales de la lengua de manera cíclica y concisa de acuerdo con las inquietudes de los estudiantes, y teniendo en cuenta que dichos aspectos son importantes pero insuficientes para el uso real de la lengua.

En esta publicación, los investigadores ponen de manifiesto las preocupaciones que los docentes enfrentan cuando se decide incursionar en caminos poco explorados que rompen con lo preestablecido: los logros que puedan alcanzarse, responder a las exigencias de las instituciones a las que se pertenece, acogerse al plan de estudios, usar el libro de texto y además incluir material literario diverso y actividades creativas en las clases; los investigadores dan un parte de tranquilidad en este aspecto, pues afirman que a medida que



avanzaba el programa tuvieron mayor claridad, motivación y participación por parte de los estudiantes.

Con todo, es importante preguntarse cómo enseñar a leer y escribir en una lengua extranjera a niños que ya saben hacerlo en su lengua materna. Una opción sería hacerlo de la misma manera en que aprendieron a leer y escribir en su primera lengua; otra manera sería presentar material escrito en contextos con situaciones comunicativas reales. Para el caso, se hacen necesarias estrategias de enseñanza del inglés a niños hispanos, que se piensen y desarrollen alrededor de aspectos como su contexto y su devenir cultural, y que además reconozcan en la lengua materna el pilar fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera, como señalan Freeman y Freeman (2006) acerca del estudio realizado por Greene (1998) sobre la educación bilingüe: “(...) *limited English proficient students who are taught using at least some of their native language perform significantly better on standardized tests in English than similar children taught only in English*” (p. 8).

Lectura en voz alta. Respecto del desarrollo de la literacidad crítica a través de la lectura en voz alta de textos en inglés, es importante resaltar el trabajo de Echeverri (2013), quien afirma que es necesario que la escuela sea el lugar de encuentro que permita al niño analizar lo que ocurre en su comunidad y develar el lugar desde donde terceros buscan posicionarlo. Para ello, la autora propone el camino de la lectura crítica en voz alta, la cual permite por supuesto desarrollar habilidades lingüísticas en inglés y analizar las situaciones que ocurren en su comunidad.

En ese sentido, la autora narra que, mientras estuvo coordinando el *Children's English Program* observó que los tiempos destinados para la lectura en voz alta carecían de



espacios donde los niños pudieran discutir acerca de las problemáticas sociales y reconocer

Facultad de Educación

los discursos de los textos leídos. Por esta razón, una vez tuvo la oportunidad de ser co-instructora en las clases de inglés del mismo programa, la autora implementó la lectura crítica en voz alta con su grupo de diez estudiantes con el fin de desarrollar en ellos la capacidad de retar los textos leídos, analizar las intenciones del autor, proponer historias y acciones alternas y conectarlas con los aspectos sociales que observaban en sus comunidades con el fin de tomar acciones respecto a ellas.

Por su parte, las investigadoras Cadavid, McNulty y Quinchía (2004), retrataron la realidad de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés en las escuelas públicas del país: grupos de estudiantes numerosos, baja intensidad horaria, pocos materiales de audio y video, *flashcards*, posters y libros en el idioma extranjero.

Las investigadoras, además, afirman que el vocabulario es presentado por medio de objetos de los que dispongan en el salón, dibujos en el tablero, carteleras hechas por los docentes o los estudiantes, para luego ser aplicados en hojas de trabajo y ejercicios contenidos en cartillas. Las actividades de comprensión auditiva, por su parte, son modeladas únicamente por el docente y trabajadas no como textos orales completos sino como palabras aisladas. Respecto de la planeación y desarrollo de las clases, muchos de los docentes se basan en la estructura y orden de los textos guía de los estudiantes.

En dichas investigaciones, se resaltan las cualidades comunicativas que movilizan la participación de todos los actores dentro del aula de una manera espontánea y vinculada a las cotidianidades y realidades que hacen parte de quienes afrontan el aprendizaje de una lengua extranjera. Tales cualidades comunicativas pueden bien encontrarse en la narración,



no solo a nivel de escucha, sino también como puente que permita la escritura de relatos

Facultad de Educación

alimentados por medio de la lectura en voz alta.

Pregunta de investigación

Estas experiencias, sumadas al hecho de encontrar que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés (como las de Echeverri, 2013; Díaz, Guerra & Rodríguez, 2008; Cadavid, McNulty & Quinchía, 2004, por nombrar algunas) han sido realizadas en centros urbanos y no en contextos como el de esta investigación, además de los trabajos que señalan que a pesar de todos los esfuerzos del Programa Nacional de Bilingüismo no se han logrado los resultados esperados, como lo afirma Torres-Martínez (2009), y de que las instituciones bilingües diseñan sus propios programas a falta de unos lineamientos establecidos para la educación bilingüe en Colombia (Truscott de Mejía, Ordoñez & Fonseca, 2006), orientan las preguntas alimentadoras de esta investigación, a saber:

- ¿Cómo puede involucrarse la literatura para presentar el lenguaje escrito en contexto?
- ¿De qué manera el maestro nutre el desarrollo del proceso de aprendizaje de escritura del niño, de tal forma que le brinde las herramientas que él necesita para ser un productor de textos?
- ¿Cómo presentar el lenguaje escrito de manera que éste tenga sentido para el niño?
- ¿De qué modo las estrategias narrativas, como la lectura en voz alta, alimentan los procesos de formación en lectura y escritura?



La realidad da cuenta de la importancia de emprender caminos investigativos que permitan visualizar la enseñanza del inglés en la modalidad bilingüe en un contexto hispano, desde enfoques holísticos que consideren el lenguaje como un todo y donde se promueva la comunicación en contexto con usuarios y textos reales.

Tal comunicación, para el caso de esta investigación, fue motivada por las respuestas de los niños a las actividades que habían venido implementándose en clase, las cuales redundaron en la forma como ellos producen textos en inglés de su autoría, que para el caso se llamarán microrrelatos. Lo antedicho ha llevado a la investigadora a cuestionarse acerca de su quehacer pedagógico en esta investigación, la cual será guiada por la pregunta:

¿De qué manera la lectura en voz alta en la clase de inglés promueve la producción de microrrelatos y la formación de niños productores de textos escritos en inglés?

Objetivos

General

Contribuir a la formación de niños productores de textos (microrrelatos) en inglés a través de la lectura en voz alta.

Específicos

- Identificar en las actividades planeadas e implementadas las características que alimenten la producción de microrrelatos en inglés.
- Analizar los microrrelatos de los niños para dar cuenta del acercamiento a las convenciones del código escrito y a la construcción de sentido de la escritura.



La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

Reconocer en la propia práctica pedagógica las posibilidades alternas de la
Facultad de Educación
enseñanza de la lectura y la escritura en inglés.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Contexto y participantes

Generalidades. Es importante señalar que aunque este trabajo recorre la experiencia propia de la investigadora como docente de inglés, el contexto de esta intervención es la institución donde trabaja actualmente y que se describe en este aparte.

Desde antes de comenzar este proceso investigativo, como profesora de inglés en los últimos años, la investigadora se ha inclinado hacia la premisa expuesta por Connelly y Clandinin (1995) que describe a los seres humanos como contadores de historias. Al iniciar su carrera como docente, la investigadora intentaba proponer juegos e historias distintas al libro de texto. Sin embargo esto no significó el abandono de prácticas pedagógicas con las que tradicionalmente se ha enseñado a leer y escribir en inglés: empoderando la memoria como forma suficiente para el aprendizaje, yendo por temas carentes de contexto para los estudiantes, sin exposición alguna a lo que Hurtado y Chaverra (2013) llaman eventos reales de lectura y escritura, siguiendo un texto guía al pie de la letra con ejercicios como el tradicional *fill in the blanks*.

En una segunda experiencia laboral, la investigadora ingresó a un reconocido centro de idiomas, en el cual tenía a disposición una gran cantidad de material para las clases: *realia* (objetos que simulan la realidad, como comida de juguete, por ejemplo) cuentos, mapas, juegos de mesa. Fue allí que la docente se inclinó por los cuentos en el formato de *big books* (libros gigantes), que generalmente hablaban del clima, otros de la ropa, de las figuras, el barrio, etc. y que se usaban de manera introductoria para un tema específico. Sin



embargo, allí también debía seguirse un texto guía, y para asegurarse de que así se hiciera,

Facultad de Educación

a mediados del semestre, los estudiantes eran evaluados por escrito acerca de los temas de los que el libro trataba. Todo se sumó al hecho de que la institución ya tenía un banco de exámenes a los que ninguno de los profesores tendría acceso, sino hasta el día en el que habría de aplicarse la prueba.

En la institución donde se realizó la presente investigación, donde la investigadora labora actualmente, el enfoque de trabajo en los años escolares iniciales es *phonics*, definido por Hornsby y Wilson (2014) como una serie de relaciones entre los sonidos del lenguaje y las letras que representan esos sonidos, de tal manera que las letras están para ser vistas y los sonidos para ser escuchados. Inicialmente, se realizó un curso de *phonics online* para los docentes de años iniciales de la Sección Bilingüe, e incluso se vieron algunos videos en clase con los niños y se cantaron algunas canciones para hacer énfasis en el sonido de la “a”, la “e”, la “j”, en fin. La planeación en la institución se realiza siguiendo un formato de secuencia didáctica, y en la cual específicamente para el área de inglés deben cumplirse exigencias institucionales centradas en aspectos formales de la lengua, donde, por ejemplo, se trabajan la escucha, la oralidad, la escritura y la lectura en inglés como habilidades del lenguaje aisladas; o lecturas enfocadas exclusivamente hacia las combinaciones vocálicas o consonánticas que están trabajándose en el momento. Con todo, el material adicional al libro de texto es muy variado: cuentos, historias, libros, *big books*, y por supuesto, libros académicos de Ciencias Naturales y Sociales.

En la Institución se planea por ciclos de seis días mediante una secuencia didáctica que consta de seis etapas: motivación, enunciación, modelación, simulación, ejercitación y demostración. Dichas etapas son guiadas por una situación problema planteada siempre al

Facultad de Educación

La etapa de motivación es generalmente un tiempo de juego, de explorar canciones, vídeos o danzas, donde se va presentando tímidamente el tema a trabajarse en la secuencia. En la enunciación se presentan los conceptos nuevos o se retoman algunos cubiertos en alguna planeación anterior. La modelación es la etapa exclusiva del profesor, en la que al estudiante se le muestra qué y cómo debe hacer lo que se espera de él hacia el final de la secuencia. Ya en la simulación se le permite al estudiante realizar acercamientos a lo que observó en la etapa de modelación, con la guía del maestro. En la ejercitación el estudiante pone en práctica aquello que ha ido aprendiendo a lo largo de la secuencia didáctica, por medio de ejercicios o actividades propuestas por el profesor. La última etapa, la demostración, es donde en la que el estudiante evidencia los aprendizajes que ha adquirido hasta el momento; generalmente se trata de una actividad evaluativa.

En este contexto hispano donde los niños son escolarizados en una institución bilingüe, la lengua objeto de estudio es el inglés. Todos ellos ya han sido alfabetizados en su lengua materna pero comenzaron de nuevo el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito con el inglés, con lo que podrían considerarse notables ventajas: el alfabeto de un idioma al otro es el mismo con leves variaciones (como la ñ, los acentos y la fonética de algunos grafemas, por ejemplo), y se mantienen aspectos de forma del código, como su direccionalidad y algunas correspondencias entre grafemas y fonemas –especialmente con las consonantes-; ellas supondrían favorecer el aprestamiento para la lectura y escritura en inglés. Es importante aclarar, además, que los niños que hacen parte de esta intervención comenzaron su proceso de escucha, habla, lectura y escritura en inglés casi simultáneamente, lo cual puede obstaculizar el proceso en un principio por las variaciones

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

anteriormente mencionadas; no obstante, las bondades de este paralelismo superan sus

Facultad de Educación

obstáculos, pues según Archibald y Roy (2006) ellas no se limitan al dominio del código sino que también fomentan el conocimiento de la propia cultura, los estudiantes aprenden que las prácticas culturales varían alrededor del mundo y valoran otras culturas y a los hablantes de otras lenguas.

Contexto. La institución se encuentra ubicada en el departamento de Córdoba, Colombia. Sus habitantes tienen como actividades económicas principales la ganadería y la minería, favorecidas por la ubicación geográfica del municipio, el cual cuenta con ricas fuentes hídricas. Por esto y por la riqueza de sus tierras, allí se han acogido diversas culturas, lo cual, si bien se entendió en el pasado como algo que iba en contravía de forjar la cultura propia, hoy se ve como una potencialidad para el municipio, la región y el país. Dicha institución, además, tiene, como todas las instituciones educativas, unas características especiales, pues cuenta con dos sedes -una para el pre-escolar y otra para Primaria y Bachillerato-, y éstas a su vez tienen una sección alterna: “*la Bilingüe*”, como le llaman algunos profesores, que va del grado primero a octavo.

En su mayoría, cada grado cuenta con 4 grupos: 2 de monolingüe y 2 de bilingüe. Los niños que pertenecen a esta última son aquellos que mientras que se encontraban cursando el año anterior al ingreso a la Sección (generalmente Transición), mantuvieron un buen desempeño académico, demostraron tener claramente establecidos los dispositivos básicos de aprendizaje y un acompañamiento familiar adecuado, además de haber adquirido la lengua materna en sus cuatro habilidades: escucha, habla, lectura, escritura.

Aunque los niños que estudian en la institución tienen condiciones familiares y sociales



diversas, todos ellos comparten algo en común: alguno de sus padres trabaja para una **Facultad de Educación**

compañía minera internacional de la cual depende el Colegio. Por esta razón fue que surgió inicialmente la Sección Bilingüe, conocida entonces como la *Sección Inglesa*, para educar a los hijos de los empleados extranjeros que trabajaran en la Compañía. En general, las instalaciones del Colegio son cómodas, los materiales diversos y suficientes, el equipo interdisciplinario completo y el cuerpo docente capacitado.

El grupo. Para el caso, la investigadora tuvo la oportunidad de trabajar durante dos años consecutivos con el mismo grupo de niños, durante los años 2016 y 2017, mientras que ellos cursaron primero y segundo de primaria respectivamente en la Sección Bilingüe. Así, el grupo de estudiantes que hizo parte de esta experiencia para el año 2016 estuvo conformado por 10 niños y 9 niñas entre los 7 y los 8 años de edad que se encontraban en primero de primaria, y para el año 2017, con el mismo grupo de niños pero ahora con 10 niñas y 9 niños. Los integrantes de este grupo provenían todos del mismo preescolar, ubicado en el municipio de Córdoba, Colombia, donde recibían clases semanales de inglés. Dichas clases, en su mayoría, eran enseñadas tanto en inglés como en español debido a que los niños no tenían mayores espacios de interacción y exposición a la lengua extranjera. No obstante, al iniciar el año escolar en la Sección Bilingüe, se familiarizaron con el código implícito imperante en las clases enseñadas en inglés: permisos, saludos, instrucciones e interacciones con la maestra expresados en inglés. Además, una vez que comenzaron a ser escolarizados en la Sección Bilingüe, las asignaturas de Inglés, Matemáticas y Ciencias Naturales fueron enseñadas en inglés por la docente investigadora, quien hizo el papel de directora de grupo.

Como se dijo anteriormente, al momento de iniciar la investigación, el grupo



cursaba el primer año de primaria; fue entonces que se hizo menester para la investigadora

Facultad de Educación

incluir lecturas de textos variados que complementarían los textos académicos y textos guía de los que se disponía en el salón. La actividad de lectura en voz alta, especialmente, fue acogida por los estudiantes quienes respondieron a ella de forma entusiasta.

Nota 1 de la investigadora

En una clase, después de haber leído un big book en el que se hablaba del ciclo del agua, me encontré con que ellos asociaron la pronunciación de la palabra pool (piscina, en inglés) con la palabra wood (madera), no pronunciándolas como una doble o sino como una u, y esta norma la siguieron aplicando en palabras como cool, moon, noon, pues como lo expresé anteriormente, los niños disfrutaban desde muy temprano la lectura de textos (ya sean orales, pictóricos, melódicos, escritos). En otra ocasión, mientras trabajábamos en la producción de un texto acerca de las diversas profesiones que podíamos encontrar en el barrio, una niña se me acercó a preguntarme “how do you say «pagadiario» in English?”, pregunta que me pareció extraña y cómica a la vez, pero que sin duda reflejó el proceso de alfabetización que ocurría en esta niña en ese momento, al tratar de expresar una figura cercana para ella en un idioma extranjero.

Debido a que los niños pasaron la mayor parte del día con su directora de grupo, para la profesora investigadora se hizo evidente que ellos se comunican por medio de las narraciones: al exponer una queja, en el juego (juego de roles) o al contar que hicieron durante el fin de semana, por medio de narraciones. En efecto, los niños diariamente utilizan la narración para entablar esta serie de relaciones con el otro. En ese sentido, las actividades planeadas para los niños que hacen parte de esta investigación, iniciaron con la

Facultad de Educación

El objetivo de estas descripciones era que los niños dieran respuesta a la pregunta por el *cómo*, pero la narrativa se alimenta también de las preguntas por el cuándo, el qué, el quién, dónde e incluso cuántos. A través de la lectura en voz alta, por ejemplo, estas preguntas se tornaron en una posibilidad de diálogo donde los relatos también pasan a ser una forma de interacción en la que los niños manifiestan lo que sienten, pues leer en voz alta permite apropiarse pedagógicamente de la escucha como habilidad fundamental para las participaciones del habla, así como la lectura le da paso a las apropiaciones con la experiencia de la escritura.

Entonces, para la investigadora se hizo claro que no sería necesario usar exclusivamente los tipos de texto que repiten una y otra vez el mismo sonido para que los niños lo pronuncien correctamente, sino que también ellos podrían complementarse con otros eventos reales de lectura y escritura, variados, no necesariamente académicos con aquel popular ejercicio de llenar los espacios en blanco, pues debía seguir usando el texto guía del que disponían los niños, para evitar que los padres de familia expresaran su descontento al haber hecho una inversión innecesaria.

De esta manera, se leía el texto guía, y paralelamente se exponía a los niños a otro tipo de textos: narraciones y descripciones, generalmente. De esta manera se realizaron acercamientos alternos a través de la lectura en voz alta, coescritura de textos con los estudiantes, consideración de otro tipo de textos no necesariamente escritos, siendo todas estrategias que potenciaron el aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés. Todo ello con el fin de presentar a los niños el idioma extranjero no como algo exótico y lejano sino como parte de su cotidianidad, en la medida en que en la actualidad algunos de los objetos

La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

con los que interactúan, contienen comandos, palabras y frases en ese idioma, tal y como

Facultad de Educación

sucede, por ejemplo, con los juguetes electrónicos y los computadores.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

La construcción de sentido en la formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos, es la mira de este trabajo de investigación que se asume desde una perspectiva constructivista. Las razones que soportan esta indagación en relación con las prácticas y creencias sobre el aprendizaje-enseñanza de las lenguas se presentan en este aparte del trabajo.

Autores como Piaget, Vigotsky, Dewey o Bruner, han planteado el aprendizaje como la autoconstrucción del conocimiento y sus teorías respaldan las investigaciones de aquellos que han dado a luz propuestas alternativas, desde una perspectiva socio-histórica, en la adquisición de la lectura y la escritura tales como Ken y Yetta Goodman, Luis Moll, Jerome Harste, Adelina Arellano, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky entre otros (Salmon, 2000).

En el prólogo de *Pensamiento y Lenguaje* de Lev Vigotsky (1995), José Itzigsohn destaca la importancia de la obra de este sicólogo y teórico de la psicología del desarrollo, precisamente por demostrar el papel de lo histórico y lo social en la creación y desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Vigotsky, considerado el principal precursor del *constructivismo social*, reconoce a los niños como aprendices activos, que son capaces de organizar activamente la nueva información que reciben con la información ya existente y que por tanto cada sujeto construye el conocimiento no necesariamente por el resultado en la adquisición de respuestas pero por la posibilidad de conjugar conocimientos. Además, señala que para que los niños aprendan mejor es necesario que estén

activamente involucrados en su propio aprendizaje pues saben lo que quieren
Facultad de Educación
conocer y comunicar.

El valor de la interacción social en el contexto en el que nace el niño es fundamental según Vigotsky pues el desarrollo de los seres humanos se explica precisamente en esa interacción y permite ver al niño como un sujeto activo que construye su conocimiento en ese contexto social. Es a través de la interiorización de los elementos de la cultura, entre los que se encuentra el lenguaje, que los niños desarrollan su uso y que aprenden de forma activa a partir de experiencias prácticas. Ahora bien, esas interacciones sociales requieren el apoyo de alguien más experto y es aquí donde el aprendizaje colaborativo y la mediación, cobran un papel fundamental.

Para este trabajo diferentes formas de mediación se tienen en cuenta, una de ellas en relación con la literatura y la creación; en la *Imaginación y el arte en la infancia*, (1930) Vigotsky habla de la importancia de la tarea creadora y advierte que los procesos creadores son visibles con toda su intensidad desde la más temprana infancia:

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. (p. 5)



De la misma manera que con el juego, Vigotsky resalta la importancia de la creación

Facultad de Educación

literaria en la edad escolar, que con el dibujo se hace más visible en la edad pre-escolar pero que se transforma al pasar a otra fase de desarrollo, cambiando también el carácter de su obra creadora pues el dibujo va quedando atrás y en su lugar es el arte literario empieza a dominar: “Se necesita un caudal suficiente de vivencias personales, de experiencias vividas, hay que saber analizar las relaciones humanas en medios diversos para poder expresar en palabras algo personal, nuevo (con criterio propio) encarnando y combinando hechos de la vida real”. (p.25)

Para lograr un elevado dominio de la palabra, dice Vigotsky, el niño debe acumular numerosas experiencias, debe llevar su mundo interior a un alto grado de desarrollo. Este autor menciona a Gaupp- para anotar que la expresión escrita de las ideas y de los sentimientos por los escolares va muy por detrás de su capacidad de expresarlo oralmente:

Cuando se habla con un niño o una niña con talento de cosas que comprenden bien, que les interesan, suelen dar respuestas atinadas y vivas descripciones, siendo grato conversar con ellos. Pero si a esos mismos niños se les pide componer libremente por escrito un relato sobre el mismo tema de que acaban de hablar, no sacaremos de ellos más que unas cuantas frases vacías. (p. 25)

En ese orden de ideas, ¿cómo favorecer entonces la creación y respetar en los niños sus diferentes formas de aprender y de expresarse en su proceso de adquisición de la lectura y la escritura en la clase de inglés? Desde esta perspectiva el rol del maestro mediador es fundamental no solo desde las actividades como el juego y la creación literaria sino también desde las concepciones que se tenga sobre el aprendizaje.



En este sentido propuestas como la psicogénesis de la escritura desde los **Facultad de Educación**

planteamientos de Ferreiro y Teberosky permiten reconocer la perspectiva constructivista en el desarrollo de la lectura y la escritura. Contrario a esta perspectiva, la orientación teórica que ha predominado en los programa educativos ha sido de corte conductista por más de un siglo. Salmon (2000) afirma que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna han estado subordinados a las perspectivas cobijadas por un enfoque conductista cuyas prácticas sugieren la imitación del niño al adulto, esto es, copia y dictado, básicamente. Esto también ha ocurrido en la enseñanza del inglés, la fragmentación al aprender a leer y a escribir es visible con propuestas como del método *phonics*: se sigue un texto guía, se llenan ejercicios de gramática, se hace especial énfasis en las correspondencias entre grafemas y fonemas, se desplaza la intención comunicativa del lenguaje.

Las cartillas para enseñar a leer y escribir que aún se emplean en algunas instituciones colombianas en los primeros grados de escolaridad, como lo afirma Herrera (2013) se enfocan en la parte mínima del material escrito, las letras. Además, tanto el método latino (silábico) como el norteamericano (*phonics*) ofrecen determinadas secuencias de consonantes y vocales con el fin de determinar combinaciones comunes de letras, y, por último, la manera en que los textos son presentados con el objetivo de hacer énfasis en una única letra, conllevando a la repetición, a lecturas aburridas e incluso al sinsentido (Herrera, 2013).

En este esquema se desplaza la competencia narrativa que le permitiría a los estudiantes explorar eventos completos del sentido a través de la escucha: que se les cuente historias o que se les lea cuentos; la lectura o el contar cuentos constituye una actividad de



goce, de recreación y de creatividad. Culler (2000) afirma que “los niños desarrollan muy

Facultad de Educación

pronto lo que podría llamarse *competencia narrativa*: exigen historias y saben cuándo los mayores intentan hacer trampa y paran antes de llegar al final” (p. 102).

La idea de concebir el lenguaje de forma holística, ya venía abriéndose paso desde finales de la década de los 70, en la lengua materna con las investigaciones de las argentinas Ferreiro y Teberosky (1979) y en inglés, con los estadounidenses Goodman (1982) y Smith (1983), quienes propusieron la enseñanza de la lectura y la escritura, no como procesos aislados de su propia facultad comunicativa, enfocándolos en copia y dictado, sino más bien como procesos de comprensión y expresión, en contextos reales de comunicación. A este proceso se le conoció como psicogénesis del lenguaje escrito o “*early writing development*”, para cada caso.

Mientras que hace más de un siglo en Latinoamérica se emprendía el recorrido por las cartillas y manuales de lectura y escritura, que hasta ahora siguen en vigencia para algunos maestros e instituciones educativas, en Estados Unidos la enseñanza de la lectura y la escritura se enfocaba cada vez más a la mejoría del *spelling* u ortografía, y la conversión de letras (grafemas) a sonidos (fonemas), lo cual resultaba inconveniente para los aprendices del idioma inglés, pues se tienen 26 letras en el alfabeto pero hay 44 sonidos derivados. De ahí que Macguinness (2004) clasifique el sistema ortográfico del inglés como “opaco”, porque hay múltiples grafemas para el mismo fonema, y diversas formas de leer las letras y las secuencias de letras, entonces se enmascaran las distinciones fonológicas de las que los niños suelen disponer a la hora de escribir.

Por esta razón, se recurrió a las *word families*, las cuales eran los patrones de letras de uso más frecuente: “(...) like the –at family, which would in combinations with

consonants generate words like ‘nat,’ ‘sat,’ ‘mat,’ ‘rat,’ ‘cat,’ and so on” (Harste, 2013, p.

Facultad de Educación

1). Este método proponía la lectura como una habilidad del lenguaje que dependía del sentido de la vista y la escritura como una habilidad dependiente de la escucha; el asunto de la comprensión tanto en la una como en la otra, vendría después.

Más tarde, en la década de los 70, un grupo de psicolingüistas norteamericanos llegaron a la conclusión, por medio de una investigación con niños pequeños, de que el lenguaje no se aprendía por imitación, sino por el hecho de participar activamente en actos comunicativos; en palabras de Gordon Wells (1986, citado en Harste, 2013) “(...) *most of what we know about language is learned from being in the presence of others rather than from formal instruction*” (p. 4). Este enfoque de la enseñanza de la escritura permite verla como un agente social cohesionador de la cultura, que se nutre no solo de la interacción con el otro en la pertenencia a un grupo determinado sino también del bagaje de cada sujeto.

Anteriormente se dijo que la ortografía del inglés es opaca; pues bien, Koda (citado en Martínez, 2011) afirma que es crucial considerar que el español tiene una ortografía superficial donde la correspondencia de las letras con los sonidos que ellas producen es explícita. Esto supone que para los aprendices del idioma inglés -sean nativos o no- se les dificulte más leer y escribir, pues la naturaleza misma del idioma no muestra correspondencias directas entre las letras y los sonidos que ellas producen al ser pronunciadas.

Todo ello lleva a considerar que estas formalidades del código son insuficientes para la resignificación de la escritura en la escuela y la cultura misma, pero necesarias porque los niños cuando están comenzando a ser alfabetizados formalmente



encuentran la manera de escribirlas fonéticamente, aprovechando las características

Facultad de Educación

del alfabeto (...) Los niños llegan a describir la completa estructura sonora de la palabra, y las elecciones son sistemáticas y perceptualmente correctas, aunque no están escritas correctamente en cuanto a las reglas ortográficas de escritura de palabras, segmentación y puntuación (Tolchinsky, 1993, p. 187).

¿Cómo hacer para no fragmentar el lenguaje hasta mínimas expresiones sin sentido?

Para responder a esta pregunta, Harste (1994) en la entrevista realizada por Monson, titulada “*Understanding reading: multiple perspectives, multiple insights*”, relató que había estado trabajando con un grupo de cuatro profesores quienes habían impulsado la propuesta de una nueva escuela en Indianápolis, a la que llamaron “*The Center for Inquiry*”; el investigador describió cómo sería la dinámica de una clase en esta idea de escuela recién nacida, exponiendo que los niños en un salón formarían parte del *Discovery Club*, el cual sería el encargado de explorar nuevos temas que despertaran su interés.

Todo ello implicaría que los estudiantes de este salón tendrían que investigar acerca de estos temas, descubrir unos nuevos y escoger su relevancia según estos vayan teniendo acogida. Seguidamente, los niños empiezan a hacerse preguntas acerca de los temas, y ese sería el punto para comenzar a escribir. Debe animarse a los niños a que dicha producción esté enriquecida, además, por otras fuentes y opiniones de especialistas en el tema, entonces se realizan entrevistas o se visitan museos, por ejemplo.

Cabe anotar, entonces, que, entre los aspectos más cruciales de las investigaciones constructivistas respecto de la producción escrita de los niños, se encuentra el hecho de que surge del interés que ellos mismos han manifestado por algún tema, fenómeno, evento, etc.,

permite que los niños construyan sus escritos y sobre todo, que vayan perfilándose como autores de textos.

En ese sentido, Harste en su artículo “*What do we mean by literacy now?*” (2003), reitera su predilección por la estrategia propuesta por las profesoras Story y Heffernan: *one observation, one connection, one surprise, one question*, la cual consiste en leer un texto en conjunto, darle a cada estudiante cuatro papeles para que ellos escriban en cada uno una observación, una conexión, una sorpresa y una pregunta que les surja después de haber leído el texto propuesto. Una vez que los estudiantes hayan terminado de escribir, se reúnen en grupos de cuatro o cinco para compartir sus respuestas y, como una variante a la estrategia, pueden discutir acerca de las preguntas que sus compañeros hayan formulado e intentar resolverlas.

La predilección de Harste hacia las situaciones que permitan que el niño interroge al texto, se debe a que la concepción de literacidad en el siglo XXI debe redefinirse para que no solo se le tome como una característica que se tiene o que no se tiene, sino que se le piense como una práctica social que despierte en los estudiantes el goce por la literatura y que, además, comprendan que el lenguaje siempre está cargado de intenciones. Entonces, ser alfabetizado será tener la capacidad de elegir la postura que se va a tomar respecto a las problemáticas expuestas en un texto dado. De esta manera, el lector ya no será espectador, sino un sujeto que posiciona su lectura desde su bagaje cultural e histórico.

Todo ello trajo consigo cambios estructurales en la enseñanza de la lectura y la escritura en Latinoamérica y específicamente en el contexto colombiano. Como lo afirman Hurtado y Chaverra (2013), esta resignificación implicó aportes desde la pragmática, la



lingüística, la semiótica, la sociolingüística, las teorías del discurso y la psicología cognitiva, entre otras disciplinas, que posicionaran al lenguaje escrito en contextos de comunicación con usuarios reales.

Evidencias alrededor de propuestas alternativas donde la lectura y la escritura estén más orientadas hacia la construcción de sentido y la apuesta por otras de corte más constructivista se encuentran en Salmon (1998), Díaz, Guerra y Rodríguez (2008) y Echeverri (2013), en las que se evidencian logros alcanzados en cuanto a lenguaje como práctica social y cultural a través de la lectura y la escritura en un idioma extranjero. Estos investigadores, además, exponen las tensiones vividas por los docentes al incursionar en caminos poco transitados en los que se rompe con lo preestablecido.

Ciertamente, las diversas creencias, experiencias personales y estilo pedagógico alrededor de la enseñanza de la escritura y la lectura en una lengua extranjera hacen imprescindible la pregunta por el cómo, que sin duda cuenta con respuestas de tan diversa índole como cuantos autores escriben acerca de ello.

Lectura en voz alta. Las manifestaciones escritas del lenguaje como las historias, las cartas, las invitaciones, los diarios, etc., que tienen un sentido comunicativo y suceden en un contexto real, están en mora de ser completa e intencionalmente tomados en cuenta no solamente por los maestros de lenguaje sino también por los de las demás asignaturas. Para esta investigación, la lectura en voz alta fue una estrategia puesta en escena para enseñar a leer y escribir en inglés a niños hablantes nativos del español, debido al bagaje cultural que ésta tiene y a la posibilidad que posee la narración de multiplicar sentidos. Así lo expresan Díaz et al. (2008):

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

La exploración de eventos como la lectura en voz alta, la estrategia de escritura compartida, los círculos literarios y los talleres de lectores/as y escritores/as han cambiado el panorama de nuestros salones y le han dado un sentido de presente al aprendizaje y al uso del inglés en este contexto (p. 90).

La lectura en voz alta o *reading aloud*, se ha desarrollado en esta intervención en el marco de la maestra que lee con entonación e imitando las voces de los personajes de quienes lee, que muestra luego la tan esperada imagen a sus estudiantes, generalmente sentados en el suelo, mirando divertidos la personificación de la que están siendo testigos, viviendo lo que en la historia se narra y comparando aquella escena que imaginaron con la figura que está en el libro.

Tal vez encasillar la lectura en voz alta en una definición resulte limitante, sin embargo, Trelease (2004), quien es un fiel convencido de las posibilidades de esta actividad, no solo en el ambiente escolar, sino también en el familiar y social, establece pautas para desarrollar esta actividad con los niños, a saber (p. 163-168):

- Siempre mencionar el nombre del autor e ilustrador del texto
- Comprender que el arte de escuchar debe enseñarse gradualmente
- Permitir predicciones antes y durante la lectura
- Adaptar la extensión de las descripciones
- Involucrar a quienes escuchan la lectura
- Asegurarse de que todos los niños puedan ver las imágenes (en caso de que se trate de un libro álbum)



● Disponer de un tiempo al final de la lectura para que los niños puedan discutir acerca de lo leído

- Leer despacio
- Darle vida al autor y animar a los niños a que le escriban cartas al autor, en caso de tener algún comentario respecto al texto
- Agregar “una tercera dimensión” al libro cuando sea posible, es decir, si el libro que se lee es “*Bread and jam for Frances*” de Rusell Hoban, alistar pan y mermelada para que los niños coman antes o después de la lectura
- Disponer de una cartelera donde los niños visualicen las historias que han leído, por medio de una imagen que represente a cada uno de los textos
- Disponer de un tiempo diario de lectura silenciosa

Nótese que las características expuestas por Trelease amplían el horizonte de lo que implicaría la lectura en voz alta, pues se le permite integrarse con otros sentidos y dimensiones, que establecen una interacción entre la lectura y quien la escucha, la vive, la siente, la relaciona, la recuenta.

La lectura en voz alta de libros de literatura infantil es una actividad que sin duda los niños disfrutan y con la que se familiarizan con las expresiones idiomáticas (pragmática) y el vocabulario en inglés (semántica), además de las semejanzas que establecen con su lengua materna (sintaxis). La lectura en voz alta o *reading aloud* es para esta investigación el puente que permitirá a los estudiantes llegar a la producción de textos narrativos de su propia autoría, que para el caso serán microrrelatos.



Formación de niños productores de textos. En esta investigación se ha optado por el término producción y no escritura pues según Jolibert (1991) existe una diferencia marcada entre ambos: “Es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra «escritura» para designar dos procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir-grafiar y el escribir-producir textos” (p. 4). Lo anterior, para el caso, no quiere decir que se desestime el término escritura, sino más bien que aquél está contenido en la producción, que se ocupa de aspectos tanto de fondo como de forma de sus historias, empoderando al niño como autor/productor de sus escritos.

En la década de los setenta, varios investigadores dieron lugar a la psicogénesis del lenguaje escrito, en la cual la escritura dejó de ser una habilidad que debía ser enseñada en la escuela a partir de actividades de caligrafía y dictados, para convertirse en objeto de estudio de psicopedagogos, psicólogos y lingüistas, quienes proponían perspectivas de una naturaleza más comunicativa y orgánica para su aprendizaje; todo ello supondría el abandono de las técnicas de enseñanza que se habían aplicado hasta el momento.

No obstante, en diversos lugares del mundo, incluido Colombia, aún se dispone en algunas escuelas de los “textos guía”, que conservan esencialmente el contenido y la estructura de su modelo: las cartillas para aprender a leer y escribir cuya idea surgió hace más de un siglo. Este material presenta el lenguaje escrito de una manera fraccionada, relegando su posibilidad comunicativa e invisibilizando al relato en su vínculo directo con el desarrollo de las distintas etapas que el sujeto atraviesa en su proceso de alfabetización.



Los relatos tienen un papel fundamental en la niñez: ya desde el juego hay una trama y unos eventos que convergen alrededor de un(os) personaje(s); ya desde las historias leídas se acerca el niño a los aspectos formales del código: allí hay unos símbolos que representan algo. Esto es, el niño conoce aspectos comunicativos básicos del lenguaje escrito, pues ha creado historias y las ha relatado a sus cercanos, y probablemente habrá disfrutado de la lectura en voz alta de un cuento antes de dormir; el niño ya sabe antes de ser escolarizado.

Es claro que la exposición que el niño tiene hacia los componentes de habla y escucha en su lengua materna ocurre desde que se encuentra aún en el vientre de su madre. Empero la lectura y la escritura, al ser procesos que se desarrollaron en la humanidad mucho después que la oralidad, toman un poco más de tiempo y de práctica, requieren memoria e involucran otros sentidos e incluso otras estéticas, como lo afirman Flórez Romero y Gómez Muñoz (2013): "...los sistemas de escritura han cambiado mucho más que el habla a lo largo de la historia, para amoldarse a los soportes materiales y a las necesidades comunicativas imperantes en cada momento" (p. 53).

Todo lo anterior sugiere la necesidad de una concepción de la escritura y la lectura que explore las posibilidades de ambos procesos sin limitarlos a actividades aisladas de caligrafía, de lectura de corrido, o donde se les conciba como la lengua puesta en papel. Al respecto, Teberosky (2000) asegura que si la escritura se limitara a ser un código gráfico de transcripción del habla, como lo afirma la tradición conductista proveniente de las reflexiones lingüísticas de los griegos, bastaría con "...transportar del medio sonoro al medio gráfico..." (p. 10); pero esta concepción de la escritura no sería suficiente para entablar una comunicación que dé cuenta de un bagaje social, contextual e histórico, y se limitaría a la transcripción de sonidos desarticulados.



Teberosky, quien es una de las pioneras de la psicogénesis del lenguaje escrito en contextos hispanos, a lo largo de su obra expone hallazgos de cuantiosa importancia referidos a los procesos de lectura y escritura, que constituyen el andamiaje de nuevas concepciones que posibilitan su resignificación en la escuela y la formación de niños productores de textos. Dichos hallazgos se cimentan en que el niño, antes de llegar a la alfabetización convencional, ya ha recorrido un largo camino donde ha explorado una o varias hipótesis acerca de la escritura (Teberosky & Ferreiro, 1997). Estas hipótesis (principio de cantidad mínima de caracteres y el principio de variedad interna, hipótesis de nombre) son construidas por el niño y posteriormente comprobadas por él mismo a medida que se expone a la escritura.

A este respecto, Luria y Vigotsky plantearon la existencia de “la prehistoria del lenguaje escrito”, afirmando que “la historia de la escritura en el niño comienza mucho antes de que un maestro ponga un lápiz en sus manos y comience a enseñarle cómo se dibujan las letras” (Tolchinsky, 1993, p. 182). Ello implica que antes de que el niño haya sido escolarizado formalmente, ha hecho aproximaciones primitivas acerca de cómo funciona la escritura, lo cual constituirá para él la prehistoria de la escritura (Tolchinsky, 1993).

Lo expuesto confirma que la escritura no puede ser un proceso restringido a escenarios escolares, pues ella constituye un objeto cultural, y no podría tampoco limitarse su enseñanza a la transcripción y al dictado, pues ello entorpecería el proceso evolutivo del aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños (Teberosky, Congreso Mundial de Lecto-escritura, 2000). Respecto de la lectura, es menester que el niño interactúe con libros no necesariamente académicos, sino más bien literarios, pues ellos son el modelo que ellos

En ese sentido, Harste (2003) demanda un cambio en el concepto de literacidad (o alfabetización), pues esta ha sido tomada como una entidad: algo que se tiene o que no se tiene. Así, las personas alfabetizadas son aquellas que saben leer y escribir, actividades mejor enmarcadas en acciones operativas: decodificar y codificar, respectivamente; este encasillamiento desconoce el principio de realidad de la escuela y de la sociedad misma: todos sus actuantes tienen un devenir social, económico, familiar e incluso cultural diverso, esto sumado al hecho de que los estudiantes de hoy en las aulas están expuestos a grandes cantidades de información, es decir, se han alfabetizado más por fuera de la escuela que dentro de ella.

De ahí que Harste proponga una alfabetización que empodere al estudiante como lector crítico, un lector que se posicione ante el texto que lee, que escudriñe las intenciones del autor y que entienda que quien escribe nunca tiene una posición neutral. Esto es, la literacidad como diferentes significados que dependen de las prácticas sociales de un grupo de personas.

Como lo afirman Hurtado y Chaverra (2013), lo antedicho presenta terrenos inexplorados por muchos docentes de lengua porque relaciona la escritura con una especie de romanticismo, presentándola como un proceso que surge de manera espontánea. Lo que debe entenderse es que lo anterior de ninguna manera quiere decir que aspectos formales de la lengua escrita, como el alfabeto, no deban ser enseñados; los niños deben ser orientados en cuanto a éstos, de ahí que el código escrito tenga funcionalidad comunicativa y posibilite interacciones. En ese sentido, ¿cuál sería entonces la justa medida que permita al maestro



nutrir el desarrollo del proceso de aprendizaje de escritura del niño, y que le brinde, además, las herramientas que él necesita para ser un productor de textos?

Al respecto, Jolibert y Sraiki (2009), proponen el “Módulo de aprendizaje de escritura”, el cual definen como “una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real” (p. 124), con el objetivo de lograr que el niño sea autónomo en su producción escrita sin necesidad de que ella esté necesariamente enmarcada en una actividad de clase. Se agrega, además, que los niños se sentirán motivados a desarrollarlo si ese proyecto tiene sentido para ellos.

En concordancia con lo anterior, las investigadoras ilustran de manera vívida cómo llevar a cabo este proceso en el aula con niños de 6 y 7 años de edad, a quienes quieren enseñarles a escribir una tarjeta de invitación; se les expone entonces la siguiente situación:

Hemos hecho entre pequeños grupos puestas en escena a partir del libro “*El lobo volvió*” y decidimos actuar delante de los compañeros de la escuela y nuestros padres. ¿Cómo vamos a hacer para que vengan?”, a lo que sus estudiantes responden con una serie de ideas que incluyen desde pregonar el mensaje por la radio de la escuela hasta realizar carteles, y por supuesto, escribir una tarjeta de invitación (p. 141).

Para tal fin, las autoras presentan la Ficha de Preparación del docente mediador que expone los tres pasos previos a la producción escrita de los niños. En primer lugar, deben enmarcarse las características de la situación, que para el caso pueden considerarse problematizadoras porque implican la resolución de una situación: los niños aún no han

estado expuestos a escribir una tarjeta de invitación antes y, además, deben ser selectivos

Facultad de Educación

con la información necesaria para la tarjeta; sin embargo, cuentan con un punto de apoyo: ya han producido un escrito corto, una carta, a principio del año escolar.

En segundo lugar, debe anticiparse la producción activa del texto por parte de los estudiantes. Para la situación propuesta, todos los niños deberán producir un escrito individualmente, en el que algunos tendrán que usar vocabulario que no les es familiar, y deberán escoger las herramientas que previamente se les ha enseñado: la fecha, el nombre de la escuela, el nombre de la clase, entre otros. Finalmente, la maestra lleva a clase tres tarjetas de invitación (textos soporte) para una confrontación con el texto experto.

Por último, debe organizarse la comunicación y las modalidades de socialización de los aprendizajes, en la cual se estructura la clase para la realización del módulo de escritura, es decir, compartir lo que se aprendió, cómo se aprendió, la diferencia entre su primera producción y el producto final; además, debe contarse con material adaptado para comparar los diferentes elementos encontrados en cada producción, y por último tener a disposición herramientas grupales legibles e individuales al alcance de los niños durante su producción. Todo ello debe preverse antes de comenzar el módulo.

En el módulo anterior se evidencian aspectos clave para la formación de niños productores de texto. Se destaca, por ejemplo, el escribir para ser leído, para comunicar, escribir con sentido: hay una situación que debe ser resuelta por medio de la escritura. Además, se redime la labor del docente, ya no es un administrador de fichas, manuales, en fin, de textos huérfanos, sino un estratega, “un promotor permanente del aprendizaje de los niños” que planea situaciones reales de interacción con la lengua escrita (Hurtado &

Facultad de Educación

estudiantes para suscitar en ellos una producción escrita autónoma. Al respecto Tolchinsky y Simó (2003, citados en Flórez y Gómez, 2013) afirman que el docente de lenguas (...) tiene la responsabilidad de crear los andamiajes y brindar conocimientos explícitos acerca de lo impreso variando las preguntas y la didáctica de acuerdo con los saberes, las necesidades y los intereses de cada niño.

Estos hallazgos rompen con el esquema de la enseñanza tradicional y proponen nuevas perspectivas para abordar los procesos de alfabetización inicial de los niños, lo cual implica no solo un cambio a nivel de las entidades reguladoras de la educación, sino también un replanteamiento de la labor del maestro: se va desdibujando el maestro que posee el saber, que lo imparte, que lo transmite para pasar a un mediador, a un intelectual que se prepara para intervenir en el momento oportuno, con la información precisa en las actividades diseñadas con sentido.

Las consideraciones anteriores, median para que la lectura y la escritura sean considerados ejercicios simbióticos: se necesitan, se complementan. No obstante, la escuela ha privilegiado a la lectura por encima de la escritura, de ahí que Cerillo y Yubero, (2007) señalen que “Leemos para aprender, para divertirnos, para informarnos, para imaginar, para soñar, para sentir. Pero ¿y escribir? ¿Para qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para quién escribir?” (p. 130).

Es preciso aclarar que el meollo del asunto aquí no es que la escritura carezca de importancia o de sentido, o que deba atribuírsele un para qué, sino más bien, que en la escuela la escritura se ha abordado desde una perspectiva utilitarista donde ella ha sido

Respecto de esta simbiosis, Jolibert (1991) en la propuesta que dio como resultado la investigación didáctica de una década (1981-1991) en el norte de París, con niños de padres migrantes, afirma que “Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (p. 3), y añade que se trata de una propuesta globalizante e integral, en la que desde la educación parvularia, se empodera al niño para producir textos completos, en donde el adulto, por ejemplo, hace el papel de asistente del autor niño, preguntándole incluso por las márgenes que debe guardar al escribir lo que se le dicta, el tamaño de la letra, el tipo de letra, etc. Todo ello se deriva, valga la reiteración, de la exposición a la lectura de textos legítimos, integrados y con contexto. Los aspectos fundamentales que guían esta investigación y obedecen a la psicogénesis de la lectura y la escritura para la formación de niños productores de textos, pueden resumirse a ciertos aspectos, a saber:

- La escritura de textos inéditos debe surgir de una situación comunicativa legítima, un reto en el que el camino sea la escritura.
- La lectura es el andamiaje para la escritura y viceversa; así, debe exponerse al niño a material escrito variado y no sólo a libros de tipo académico o libros de texto escolares.
- Los aspectos formales de la escritura son necesarios pero no suficientes para la formación de niños productores de textos.
- Las lecturas realizadas por el niño serán el modelo de los textos que él produzca y le permitirán crear su propio estilo como autor, tanto en cuanto a superestructura, como por supuesto, a su estilo narrativo.
- El maestro debe intervenir oportunamente con las herramientas necesarias que le

- El autor se sirve del trabajo colaborativo para socializar los aprendizajes.

Lo que se busca con esta investigación no es necesariamente tener que responderse la pregunta “¿para qué?”, sino más bien que se empodere al niño como autor de sus propios textos -narrativos, para el caso-, donde él mismo se vea reflejado en personajes de ficción, se permitan interacciones con sus próximos y se despliegue su imaginación, y que además, se acerque al uso de los aspectos formales de la escritura.

La preocupación de padres de familia, profesores de lenguas y directivos en las escuelas es que los niños, al no ser instruidos explícitamente en aspectos formales de la lengua, como el deletreo, la puntuación o el uso de mayúsculas, se les dificulte o no logren involucrarlos en sus escritos. Respecto de ello, Teberosky et al. (1989) aseguran que estos aspectos aunque se enseñan desde muy temprano en la escuela, no son aplicados rápidamente por el niño, y que incluso puede tardarse hasta tres años para incorporar este tipo de convenciones en sus escritos de manera sistemática.

Debido a que la estrategia de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en niños basada en la producción de textos tiene como énfasis justamente a los microrrelatos, es conveniente y necesario incluir los aspectos teóricos y conceptuales de esta estrategia, entendiendo que lo relacionado a la producción misma de tales microrrelatos estará en la parte correspondiente a la metodología.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

Microrrelato. Los relatos, en su sentido más concreto, se componen de narrativas de unos sujetos que realizan una serie de eventos en un espacio determinado. Pero, Arendt (2007, citada en Mesa & Quiroz, 2012) reviste de significado la narración y la empodera como un componente fundamental en la vida humana cuando afirma que: “todas las penas pueden soportarse si las ponemos en una historia o contamos una historia sobre ellas” (p. 199), y agrega que solo a través de ella puede transformarse lo acontecido en dicho, pues ello sugiere un ejercicio hermenéutico cuando en la narración se mezclan las emociones y sentimientos de lo que ocurre, y la interpretación de los hechos que de allí pueda emerger.

Uno de los conceptos articuladores de este trabajo es el del microrrelato. Los microrrelatos, en tanto manifestación humana de los sentidos y sentires que se tienen ante acontecimientos o situaciones del diario vivir, permiten crear un puente de confianza y de riesgo con la palabra que se pone en juego en la adquisición de un nuevo código.

El microrrelato, también es conocido como cuento corto, minicuento, cuento rápido, minificción, microcuento, o en Estados Unidos, con el nombre de “*short short story, short shorts, very shorts*” (Rojo, 1996, p. 12). Como su nombre lo indica, se trata de una narración corta, que rompe el esquema de inicio-nudo-desenlace en los que se encasillan otros géneros literarios, como la novela o el cuento. La extensión de los microrrelatos es subjetiva, pues estudiosos del tema oscilan entre las líneas de Monterroso y las de Poe; no obstante, este último (citado en Ahmad, 2012), definió de una manera práctica la extensión del microrrelato: “(...) a narrative that can be read at one sitting of from one-half hour to two hours, and is limited to ‘a certain unique or a single effect,’ to which every detail is subordinate” (p. 73).



Por su parte, Rojo (2009) estructuró las características que identifican una narración como microrrelato, teniendo en cuenta aspectos como argumento, estructura, lenguaje y por supuesto, extensión. El argumento, afirma la autora, puede ser

implícito o averiguado por el lector; la estructura permite que confluyan en él elementos de la fábula, el ensayo, la poesía, la bibliografía, las anécdotas, la mitología, por nombrar algunas; el lenguaje debe ser exacto y preciso. Finalmente, respecto de su extensión, los microrrelatos no llegan a las dos páginas impresas aunque es muy común que tengan solo una página (p. 23).

Algunos autores piensan la conveniencia del microrrelato para la era de inmediatez imperante exclusivamente por su brevedad; sin embargo, hay otras características de este género que lo hacen especialmente provechoso para la iniciación del proceso de escritura en una lengua extranjera, como que no requiere de una trama muy complicada, o de una amplia descripción del escenario (Ahmad, 2012), demanda emplear un vocabulario preciso y permite al niño personificar animales y escribir acerca de sus preferencias, temores o experiencias.

Debido a las características particulares de esta investigación, referidas a la dimensión comunicativa de los niños en inglés, e incluso en su lengua materna, se apelará al microrrelato –también conocido como minicuento–, del cual es ejemplo obligado el de Monterroso: “*El dinosaurio*” (1959). Rojo (2009) en su libro “*Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*”, recoge un *corpus* de más de mil minicuentos hispanos y resalta sus características más representativas: 1) son muy cortos, 2) pueden contar o no con un argumento explícito, 3) en él pueden confluir elementos de otras formas literarias, como



la poesía o el ensayo, 4) demanda un extremo cuidado del lenguaje, 5) se apoya en el uso de referentes comunes con el fin de no recurrir a explicaciones muy extensas dentro de la narración.

Al respecto del minicuento en Colombia, afirma Rodríguez (2006), que no ha tenido un desarrollo lineal, como sí ha ocurrido en otros países de Latinoamérica -con representantes como Cortázar y Monterroso-, y agrega que podría hablarse, más bien, de “(...) una producción diaspórica, recogida la mayoría de las veces en revistas, periódicos, antologías y publicaciones marginales.” (p. 47). La autora agrega que aunque al minicuento en Colombia no se le haya dado su lugar desde los talleres de escritores o desde la academia universitaria, en el país se cuenta con personajes como Fabio Jurado con quien se redime el futuro del minicuento colombiano, y quien ve en estas narraciones una herramienta para el desarrollo de competencias literarias especialmente en “esta época marcada por la velocidad y el alto impacto” (p. 58).

Para el caso de esta investigación, los microrrelatos hacen parte de una estrategia que promueve la participación escrita de los estudiantes que ofrezca rutas para que el aprender sea un ponerse en escena con la palabra. A través del microrrelato pueden ser significadas las prácticas tradicionales de la enseñanza del inglés para abrir nuevos horizontes de aplicación de trabajo de aula. Por todo lo anterior, el microrrelato constituye un puente para poner el lenguaje en relación con la vida y con las distintas manifestaciones y situaciones que en ella configuran una dimensión narrativa.



Nota 2 de la investigadora

Cuando abrí la puerta aún estaba oscuro. De nuevo, era la primera en llegar. Descargué mi bolso en la sillita de atrás, encendí las luces y el aire acondicionado, previendo el calor que se vendría después, cuando llegaran los demás. Mientras tanto ya Lucas había entrado a colgar su bolso en el gancho, entonces lo saludé y él me respondió en voz tan baja que, si no hubiera estado mirándole, habría pensado que me ignoraba. Le pregunté cómo había estado su viaje, si había conocido gente nueva, si le había gustado Barú... él me respondió con monosílabos y procedió a organizar sus materiales con misterio mientras que yo revisaba alguna papelería atrasada. En ese momento se abrió la puerta de nuevo y se escuchó un “¡Good morning!” chillón y dulce a la vez, entonces supe que era Susi, a quien no veía desde hacía ya más de quince días. Enseguida, Lucas notó las curitas que tenía Susi pegadas en la frente y le preguntó con asombro: “¿Qué te pasó?”. Ella le respondió que se había ‘descalabrado’ en el baño de su casa hacía dos días, - “Además, me llevaron al médico y me cosieron cinco puntos”, -añadió-. Lucas trataba de ver la cicatriz a través de las curitas, pero no lo logró. Entretanto, Ximena, Valentina y Simón ya habían sacado los materiales de sus bolsos para disponerse ahora a ubicarse en sus sitios. Ximena y Valentina hablaban entre ellas, pero no pude escuchar lo que decían porque Simón me cantaba la nueva canción que había aprendido. A cada uno saludé, y repetí el saludo a quienes no contestaban. De nuevo vi a Lucas buscando algo en su maleta mientras



“fijaba la mirada en mí. Mateo, quien acababa de llegar, lo miraba divertido. “Olvidó

Facultad de Educación

algo”- Pensé. Entre sonidos de escritorios, papeles y voces vi que Lucas se acercaba a mí con una mano empuñada. Cuando llegó hasta mi escritorio, abrió el puño y dejó caer sobre mis libros un collar, mientras sonreía y respondía afirmativamente a mi pregunta: “¿Esto es para mí?”.

20 de octubre de 2016

Como se evidencia en el relato anterior, el aula de clases es de naturaleza dinámica e interactiva, se nutre de las experiencias de sus actores y es posible, desde luego, gracias a unos códigos compartidos. Este tipo de interacciones que ocurren de manera secuencial y que no son circulares, solo podrían ser objeto de análisis si se cuenta con un enfoque flexible, a través del cual pueda comprenderse de manera más profunda la interacción humana. Con el ánimo de dar respuesta a la pregunta ¿De qué manera la lectura en voz alta en la clase de inglés promueve la producción de microrrelatos y la formación de niños productores de textos en inglés?, se siguió el camino metodológico siguiente:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

El enfoque. El enfoque más apropiado a los intereses de esta investigación es el **Facultad de Educación** cualitativo, cuya naturaleza sensible permite al investigador ubicarse en el contexto, sin perder de vista las características principales de la investigación en Ciencias Sociales expuestas por Galeano (2011): la emergencia y la flexibilidad. La primera entendida como la capacidad adaptativa de los instrumentos a los sujetos y a los objetos de la investigación, los cuales son susceptibles de cambios sobre la marcha, conforme se va teniendo una idea más clara acerca del problema; la segunda, referida a que los productos de la investigación surgen de manera discontinua y no secuencial como sí ocurre en el paradigma cuantitativo. Además de necesarias, ambas características están íntimamente ligadas en este enfoque: no tiene sentido la una sin la otra.

En la medida en que se puede plantear un paradigma, toma cuerpo una estrategia metodológica que, en este caso, tiene que ver con una postura autocrítica que es, como ha de anticiparse, la investigación acción educativa que valora la producción de saber a través de la comprensión de lo social, centrando el lenguaje en los procesos intersubjetivos, en la construcción de significados y en la apropiación de sentidos (Yuni y Urbano, 2005), con miras a transformar la propia práctica que ha sido puesta como objeto de estudio. Para este caso, en los hallazgos se da cuenta de la transformación gradual de la práctica de la investigadora y la relación de la investigación acción con miras a una transformación social por medio del lenguaje.

Es importante aclarar que para los autores Yuni y Urbano (2005), el lenguaje es un elemento clave para co-construir lo social, un dispositivo que vehiculiza las relaciones de poder, las divergencias y las distinciones que se van transformando en conciencia, en



categorías mentales y principios claves para la acción. Este horizonte desde lo crítico

Facultad de Educación

social, sustenta el modelo de investigación-acción cuyos insumos primordiales son la reflexión y la autorreflexión de los actores participantes en ella. En este caso el ejercicio reflexivo es el de la profesora investigadora cuando “pone sobre el tapete” su propia experiencia y la lee a la luz de conceptos y teorías sobre la enseñanza de una lengua extranjera a niños de Básica.

La investigación-acción educativa. En relación con el direccionamiento metodológico y con los instrumentos aplicados para medir el impacto de la propuesta dentro del aula, el posicionamiento en la investigación-acción resultó ser de coherente pertinencia con lo se ha venido planteando, puesto que ella, según Elliott (1991) es “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88), en este caso, la formación de niños productores de textos en inglés. Esta “situación social” es antecedida, según el mismo Elliot, por una teoría implícita, producto a su vez de la experiencia y el conocimiento que han adquirido el sujeto o los sujetos de la práctica.

La investigación-acción educativa, por medio de un ejercicio crítico y reflexivo *in situ*, resultará en acciones concretas que procuren la transformación de la realidad según los hallazgos de la investigación. Para este caso, es importante aclarar que no todo el conjunto de interacciones, productos y relaciones que tuvieron lugar en el aula, fueron objeto de análisis, cuya complejidad demandaría un tiempo y un esfuerzo incalculables. En ese orden de ideas, se presentan los instrumentos de recolección de datos.

Instrumentos de recolección de datos. A la luz de esta perspectiva que traza la ruta **Facultad de Educación** comprensiva y aplicativa de la propuesta, y con el ánimo de dar respuesta a la pregunta de investigación, se contó con los siguientes instrumentos:

- Diario pedagógico de la investigadora. El diario pedagógico fue el registro de las actividades aplicadas a través de las actividades de lectura en voz alta y analizadas por parte de la investigadora en perspectiva a los avances de los niveles comunicativos que los estudiantes fueron alcanzando en sus producciones escritas. Para este caso, se tomó el diario de campo según lo concibe Jonhson (2005): “un cuaderno donde se registran los pensamientos y observaciones relacionadas al tema de investigación” (p. 63). Dicho registro incluyó diagramas, dibujos, comentarios de los estudiantes, pensamientos e incluso sentimientos. Para este caso, se incluyeron en el diario las entradas referidas a:
 - El evento de lectura del libro “*Don’t laugh, Joe*” de Keiko Kasza (27 de abril de 2017),
 - La presentación del *author’s chair* (14 de junio de 2017),
 - La lectura y producción de *big books* (20 de junio y 19 de julio de 2017), y
 - La creación de un personaje de ficción (1 y 12 de septiembre de 2017).

Estas entradas en el diario obedecieron a la planeación de clases en el formato institucional, las cuales pueden evidenciarse en el ANEXO 1. También, es necesario aclarar que la institución demanda que la planeación sea entregada y ejecutada según los parámetros que se han establecido, los cuales se basan en la malla curricular de cada asignatura y a la correspondiente planeación por trimestres acordadas desde la coordinación de cada área (ver páginas 13, 28, 29). Por esta razón, las planeaciones



desde las cuales se apoyó el diario pedagógico se dirigían no solo a cubrir los procesos

Facultad de Educación

protagonistas de esta investigación, lectura y escritura, sino también a abordar aquellos temas exigidos desde la jefatura de cada área.

- Microrrelatos de autoría de los niños. Los microrrelatos fueron las producciones de los niños para el análisis de los resultados referidos a los acercamientos hacia las convenciones del código escrito y especialmente hacia la formación de niños productores de textos. Los productos escritos escogidos para la investigación fueron: biografía del personaje de ficción, producción de los *big books* y el microrrelato acerca de un mundo ideal.
- Encuesta a estudiantes acerca de la lectura en voz alta y la escritura de microrrelatos. El criterio para el diseño de la encuesta en esta investigación fue el propuesto por Johnson (2005), quien la define como un instrumento en el cual se obtiene variedad de información cuantificable en la investigación-acción de manera rápida. Para el caso de esta investigación, se realizó una encuesta alimentada por preguntas tanto cerradas (donde los estudiantes debieron escoger una sola respuesta dentro de las opciones provistas) como abiertas (en las que cada estudiante escribió su propia respuesta).

Teniendo en cuenta que este instrumento fue aplicado a niños de 8 y 9 años de edad, las preguntas allí formuladas fueron cinco en total, claras, cortas y concisas; e incluyeron por lo menos una pregunta abierta, que evitara el sesgo y fuera fácil de entender para los estudiantes. La encuesta que los niños tomaron se encuentra en el ANEXO 2.

La observación, por su parte, fue fundamental en este proceso. No se hablará aquí de

una ° observación participante, planeada y estructurada de antemano, sino de aquella

Facultad de Educación

propuesta por Johnson (2005), quien afirma que en el aula hay 3 actores susceptibles de ser observados en la investigación acción: los estudiantes, los profesores aula y la propia práctica. Para la presente investigación el primero y el tercero de estos actores fueron objeto de observación. Esta acción se evidencia en el diario pedagógico, donde se plasman comportamientos, dinámicas y códigos de clase.

Es importante aclarar también que, al inicio del proceso investigativo y por tratarse de menores de edad, cada padre de familia firmó un consentimiento informado para autorizar la participación de su hijo(a) en la investigación (ver ANEXO 3). Además, con el fin de proteger la identidad del niño en este trabajo, cada uno tiene un alias asignado.

Los instrumentos de los que se sirve esta investigación tienen como propósito resignificar la pertenencia pedagógica del microrrelato dentro de los dispositivos didácticos de los que se sirve el maestro en su práctica pedagógica. Para la recolección de datos se tuvo en cuenta la perspectiva de Johnson (2005) quien afirma que este proceso debe ser sistemático, en tanto exige planeación en los aspectos referidos al cómo, cuándo, dónde y qué tan seguido se recolectarán los datos; en cuanto al análisis de estos datos, el autor afirma que deben tomarse por lo menos dos instrumentos para su recolección y posterior análisis, buscando en ellos temas, categorías o patrones emergentes. Este análisis debe especificar cuántas categorías o temas se analizarán y sus respectivos subtemas o subcategorías.

Obedeciendo a este modelo, la investigadora optó por la categorización y subcategorización de elementos presentes en los instrumentos de recolección de datos, resultando finalmente las siguientes categorías y subcategorías:



• Relevancia de la modelación
Facultad de Educación

Desde textos de literatura

Desde textos inéditos del professor

Desde patrones y repeticiones

- La lectura en voz alta

Darle vida al autor

La dimension adicional de la lectura en voz alta

- Niños productores de textos

La motivación a la escritura

Se escribe desde la experiencia

Se escribe desde lo que divierte

Aspectos de forma

- De la invención a la convención

- La voz en la escritura

- Exposición a diversos tipos de texto

El primer análisis para encontrar estas categorías se realizó en el diario pedagógico buscando patrones a los que se les asignó un color representativo. Para la construcción de este diario, se registraba juiciosamente en un cuaderno lo que ocurría alrededor de los procesos de lectura y escritura en la lengua extranjera. Seguidamente, se releían y escogían

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación
 de estos apuntes aquellos referidos a la presente investigación, con el fin de hacer el vaciado de información en el respectivo formato. Los patrones observados fueron luego el referente para capturar en los otros instrumentos los elementos en común a partir de su triangulación (ANEXO 3).

Luego, se tomaron los microrrelatos de algunos niños, obedeciendo a los siguientes criterios: cada categoría contaría con un promedio de 3 ejemplares, cada microrrelato debía ser de un autor diferente, y se tendrían en cuenta aquellos que habían cumplido las condiciones de escritura planteadas para cada producción en el marco de las clases; estas condiciones se especifican en el cuadro 1:

Categoría	Condición
Relevancia de la modelación	Inspirarse en un texto experto para la escritura de uno de su propia autoría.
La lectura en voz alta	Escribir preguntas a la autora Keiko Kasza acerca de su libro <i>Don't Laugh Joe</i> .
Niños productores de textos	Diseñar y escribir un big book donde se evidenciaran las características principales de una historia referidos a la trama, los personajes, el tiempo.
De la invención a la convención	Escribir un texto donde se evidenciaran acercamientos a aspectos convencionales del código referidos a la ortografía o gramática.
La voz en la escritura	Escribir un texto donde se evidencien eventos dialógicos registrados desde la escritura.
Exposición a diversos tipos de texto	Producciones realizadas desde textos orales, cartas, invitaciones, posters.

Cuadro 1

Este filtro se hizo previendo que la transcripción de todos los escritos de cada

estudiante requerirían esfuerzos incalculables en cuanto a tiempo y recursos. Es importante

Facultad de Educación

aclarar que ningún escrito fue editado en términos ortográficos o de contenido.

Seguidamente, se transcribieron estos microrrelatos en el aparte del diario pedagógico dispuesto para este instrumento.

Finalmente, la encuesta fue aplicada el 19 de octubre del 2017. Cada estudiante la recibió, no sin antes escuchar la explicación del proceso: se les aclaró que no era un *quiz*, que eran simplemente una serie de preguntas que debían responder con la mayor honestidad, escogiendo en cada una la respuesta que ellos consideraran más cierta para su caso. Se les pidió que no marcaran su hoja, con el fin de animarlos a que contestaran con toda libertad. Una vez que cada uno tuvo su encuesta, la dinámica fue la siguiente: la profesora leyó la pregunta y las opciones de respuesta, y se les dio tiempo suficiente para que ellos respondieran. Para las preguntas abiertas, se les indicó que debían llenar el espacio en blanco con la respuesta que ellos consideraran mas acertada para su caso. De esta manera cada estudiante respondió su encuesta siguiendo las instrucciones indicadas.

Con estos instrumentos se evidenciaron los puntos de encuentro que se constituirían en las categorías de la investigación, a las cuales se les asignó un color representativo de manera que pudieran diferenciarse en el diario pedagógico, tanto a las encontradas en las entradas en el diario, como en los microrrelatos de los niños. Seguidamente, se calcularon los porcentajes de las respuestas de las encuestas de los niños para asociarlas luego con los hallazgos que ya surgían en el Diario Pedagógico.

Como producto adicional, se compilaron las producciones propias de los estudiantes como obras que reflejan su condición de productores de texto y su relación de aprendizaje a

La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

través de la lectura en voz alta y la exposición a material escrito diverso y en contexto. Este

Facultad de Educación

es un producto donde tanto la maestra investigadora como sus estudiantes fueron testimonio de lo que el microrrelato le aportó al interés de movilizar pensamiento frente a las prácticas de lectura y escritura en una lengua extranjera.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

El objetivo de esta investigación fue contribuir a la formación de niños productores de textos (microrrelatos) en inglés a través de la lectura en voz alta, a la vez que se les expone a textos variados y a los aspectos formales de la escritura. Los resultados de la investigación sugieren que la lectura en voz alta fue el detonante para la producción de microrrelatos. Como se mencionó antes, las categorías que orientaron este trabajo fueron la modelación, la lectura en voz alta, los niños productores de textos, de la invención a la convención, la voz en la escritura y la exposición de diversos tipos de texto.

A continuación se exponen evidencias de cómo la lectura en voz alta motivó a los niños a escribir microrrelatos de su propia autoría. Se aclara que los autores de los textos aquí expuestos han sido reemplazados por alias y que sus escritos no han sido editados.

Relevancia de la modelación. Durante las clases de inglés se presentaron varios textos escritos que pudieran ser tomados por los niños como textos modelo. Los textos expertos, traídos desde la psicogénesis de la escritura, constituyen el modelo de los textos que el niño produce y le permitirán crear su propio estilo como autor, tanto a nivel de superestructura, como por supuesto, de su estilo narrativo.

En la investigación se evidenció la relevancia de la modelación en la producción de textos de autoría del niño, como se muestra a continuación:

niño, pues no se trata de una transcripción del texto modelo, sino de enfocarse más en la estructura narrativa que en la creación de una nueva historia (DiMarzo, 2013). Esta información puede corroborarse en la encuesta tomada por los niños, en la que el 77% de los participantes afirmaron que al escribir una historia se inspiraban en un texto que la profesora había leído en clase.

Dichos resultados evidencian que incluso en la etapa de *drafting* para los niños es importante hacer aproximaciones a lo convencional; por eso, una vez iniciaban su proceso de producción de microrrelatos, acudían a la profesora para preguntar acerca de ciertas formalidades del código e incluso a la biblioteca del salón para buscar cómo escribir ciertas palabras o expresiones, especialmente el “*once upon a time...*”.

El siguiente microrrelato es un ejemplo de cuando se les presentaron a los niños varios *big books* para que algún voluntario escribiera una historia derivada de aquella:

Luego leí el libro “*Dibble and Dabble*” de Julie Saunders, y pregunté ceremoniosamente quién se había sentido inspirado por este libro. Unos cinco estudiantes levantaron la mano y les pregunté qué título se les ocurría para escribir un nuevo texto teniendo el que se había leído previamente como modelo.

14 de junio del 2017

1 8 0 3

Se encuentra, por ejemplo, en la figura 1, esta historia intitulada *Cinderella the model*, escrita por Lucía e inspirada en “*Cinderella dressed in yellow*” de Rozzane Lanczack Williams:

and she go to shop

Cinderella dress scarf

and she do a number line

Cinderella is cute

and she toch the man

Cinderella dress clotes

and she fell to the floor

Cinderella dress skirt

and she scare with a bear

Cinderella with a smile, go to her car and no com

back.

The End”

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

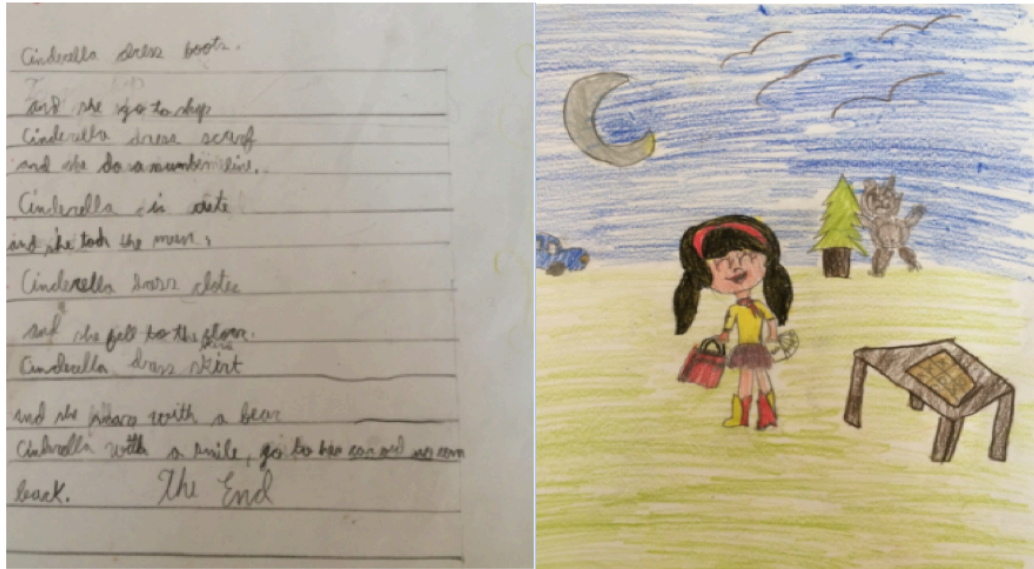


Figura 1

El texto modelo presenta a *Cinderella*, la protagonista, a quien le suceden cosas que rimen con el color del vestido que luzca ese día: “*Cinderella dressed in blue, went downstairs to find her shoe*”, y quien interactúa con el lector, por ejemplo, al hacerle preguntas acerca del número de zapatos que encontró o del número de sabores de helado que probó. Además de que la autora conservó la protagonista del texto experto para su texto inédito y en ocasiones siguió relacionándola con prendas de vestir, es importante rescatar de su escrito la intención de los versos: es una historia con cadencia, que tal vez tome un aire de poema, con unos intentos de rima, como en aquel fragmento: “*Cinderella dress clothes and she fell to the floor*”. La autora, también, hizo un intento de conexión con el lector y un acercamiento a su propia realidad, cuando escribió que “*Cinderella dress scarf and she do a number line*”, pues por esos días en clase de matemáticas se trabajó la recta numérica.

A continuación, se expone el producto de Daniel: “*Scary the dog*”, quien tomó

Facultad de Educación

dos gansos asustadizos:

One day the scary dog went to the pond and drank water he saw a tiger, he got scared and jumped into the pond. The next day the scary dog to drink water and saw a cow. He come to my crying. The next day he went egain to the pond to drink water and in the reflection of the water he saw a iguana. He got paralyzed. He sey don't hurt me. Then the animols approached the him and told him that they only wanted be his friends. Last, the scary dog with the tiger, cow and iguana.

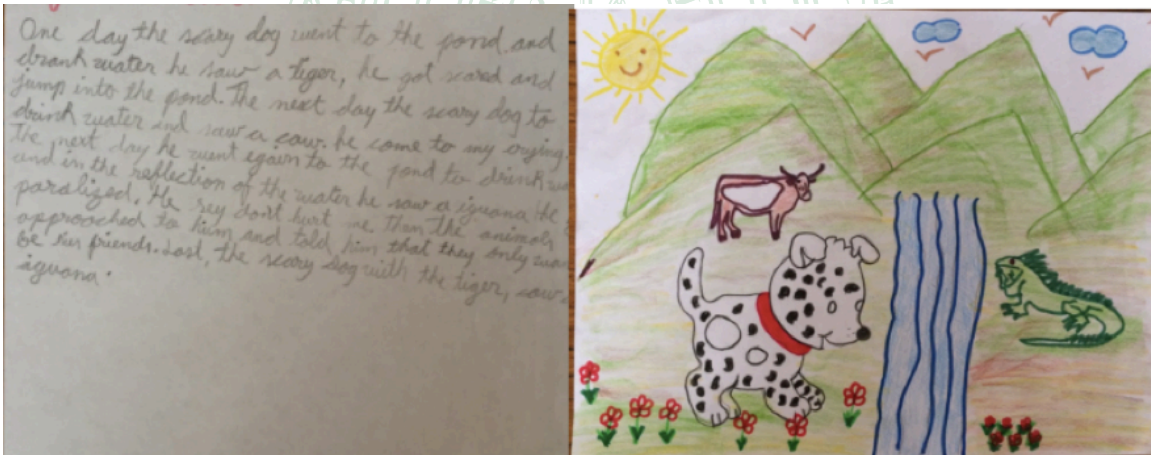


Figura 2

Se observa que el autor conservó el tema del texto experto: un animal que era temeroso al encontrarse con elementos poco familiares a él. Sin embargo, el niño autor creó su protagonista y le agregó otros personajes y elementos. Nótese, además, que se incluyó en la historia: *“The next day the scary dog to drink water and saw a cow. He come to my crying”*, ejemplo que amplía la categoría de modelación, pues evidencia que no se trata de una copia, o de estos libros específicamente, sino del acercamiento autónomo del niño a la convención por medio de textos escritos en el idioma extranjero.



Estos intentos y acercamientos a la convención son vitales para el proceso de

Facultad de Educación

escritura en inglés porque le permiten al niño:

- Imaginar sucesos sin tener que “preocuparse” de crear en un nuevo personaje en la historia.
- Producir una narración de un tema que ya está dado en el texto modelo.
- Explorar las diferentes posibilidades que brinda el texto modelo para escribir uno nuevo.
- Disponer del vocabulario del texto experto que podría emplear en su nueva producción.

Desde textos inéditos del profesor. Al pedirles a los niños que produjeran un *big book*, les advertí que debían, primero, empezar una etapa de *drafting*, donde se escribe, se corrige y se reescribe: así, les mostré mis primeros escritos del texto que intitulé “*Cassie the cow*”, primero en una hoja con tachones y escritos al margen, y luego como el producto esperado con las correcciones pertinentes.

Este ejercicio resultó enriquecedor para el proceso de lectura y escritura en inglés por las siguientes razones fundamentales:

- Se le ilustra al niño lo que se espera de él de manera concreta.
- Posibilita al niño acercamientos a lo que serían las etapas de escritura.
- Permite ver al niño que la escritura es un ejercicio de construcción y deconstrucción, en el que el texto que se escribe es susceptible de cambios.
- Se le permite al estudiante cometer errores y se le impulsa a la autocorrección, construyendo su autonomía como autor.



- Como lo explica Salmon (2001), los niños disfrutaban mucho de los libros escritos e ilustrados por sus maestros.

A este respecto, en la actividad de clase que involucraba la creación de un personaje de ficción, les presenté a los niños a Barmifapa, un ratón simpático de quien expuse datos curiosos, gustos, *hobbies* y predilecciones. Luego, expliqué a los niños cómo había surgido este personaje:

BAR is for my favorite toy from when I was a kid: a BARbie. MI, is for my favorite Disney character MIckey Mouse, FA is for a person I love: FABio, and PA stands for my favorite fruit: PApaya.

1 de septiembre del 2017.

La biografía que leí de mi personaje fue la siguiente:

*My character is Barmifapa or, as we like to call him: "Barmi". He was born on March 22nd, 2009. He has huge black ears and a tiny nose. He also wears pants and shoes and sometimes a cap. He **doesn't** look that handsome, but he is very fun to be around because he tells the most hilarious jokes. Barmi likes eating cheese and bread or veggie tortillas, and he also cooks a tasty chocolate cake. But he **doesn't** like onions because they make him cry. His house is near mine, I **don't** know how it looks like in the inside because I cannot come through its tiny door, but I am sure it is a lovely place to be. Barmi's favorite activities include swimming in the bathroom toilet, running away from Missy, the cat, and watching animals' videos on TV. I **don't** know why, but Barmi is not like other mice.*

Esta lectura ofreció a los niños un texto modelo poco familiar para ellos: la



biografía de un personaje de ficción, para luego crear uno por ellos mismos. Después de **Facultad de Educación** realizar la lectura, cada niño creó su propio personaje siguiendo el patrón que les había presentado. Sin embargo, algunos no pudieron evitar escribir una historia en lugar de una biografía. A continuación se exponen algunos de estos personajes de ficción y sus biografías:

Casledeora, por Luciana:

Casledeora was a elegant a famous pig, that lives with the president of united states. She is the beautiful princess pig, she was born in Miami her favorite food was pancake with banano juice, She like that other persons said casle she doesn't like espinaca. She like go with the president to buy in the store "princess like" she doesn't like wen the cook person give her a pancake with out honey. Carlos the president give her a Mini house, close at his bed is very soft the house of Casledeora. her favorite's activitys are: sing, swim and read many books of princes. When is night Casle take the nutella and she ate the nutella, when she finish her Little bed is full of Nutella. Ema, the girlfriend of the president know that Casledeora eat the nutella but is a secret because if Carlos Know he is goin to be crazy he like Nutella. When is Morning Carlos and Ema wake up Casledeora with a kiss. Carlos and Casle put water on plants every: monday, wednesday and fridays.

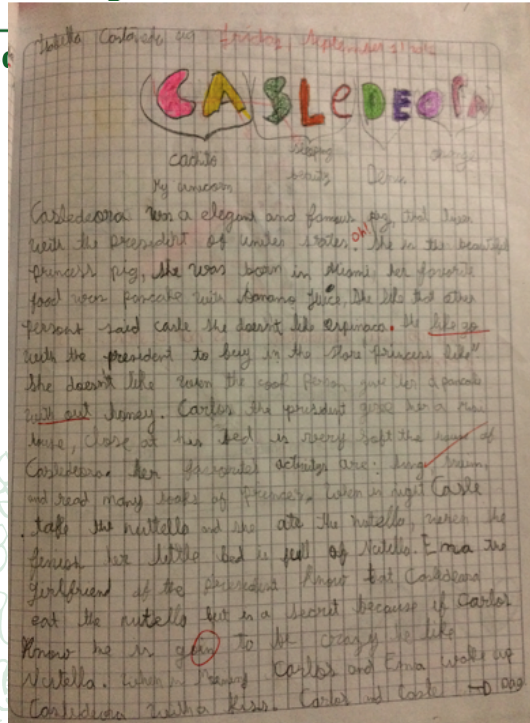


Figura 3

En la figura 3 se evidencia que la autora brindó algunos datos biográficos de su personaje de ficción, según el texto modelo y la instrucción dada para la actividad. En este escrito es importante rescatar lo descriptivo del mismo y el uso que la niña hace del vocabulario en inglés del que dispone; también, se evidencia que fue inevitable para ella darle un giro narrativo/anecdótico a su producto. Asimismo, es importante rescatar en este escrito que la autora ha ido adquiriendo ciertas formalidades del código, como por ejemplo, el uso de mayúsculas, el uso del apóstrofe que indica abreviación en inglés (*doesn't = does not*), y algunos signos de puntuación (comas y puntos), a la vez que hace uso de algunas conjugaciones en pasado. Es menester exponer estos acercamientos, por cuanto obedecen al nivel de exposición a material escrito del que esta autora dispone no solo en la escuela, sino también en casa.

Bartinkinman is a cat the favorite toy of this cat is the Barbie, she does see the movie thinkerber, she love a person is ingrid her mom, your favorite food is the Mango. She live in a beautiful house. She born in 2009. She live in Cucuta because she born in this city and she does eat mouse. She dosent like the farm because the moscitos does the farm. She have a pink dresses and a beauriful doll. She have beautiful shows. She does see a movies with your mom and your brothers and sister ofcors with your father. She play hidden with her family and she does the clas. the end.

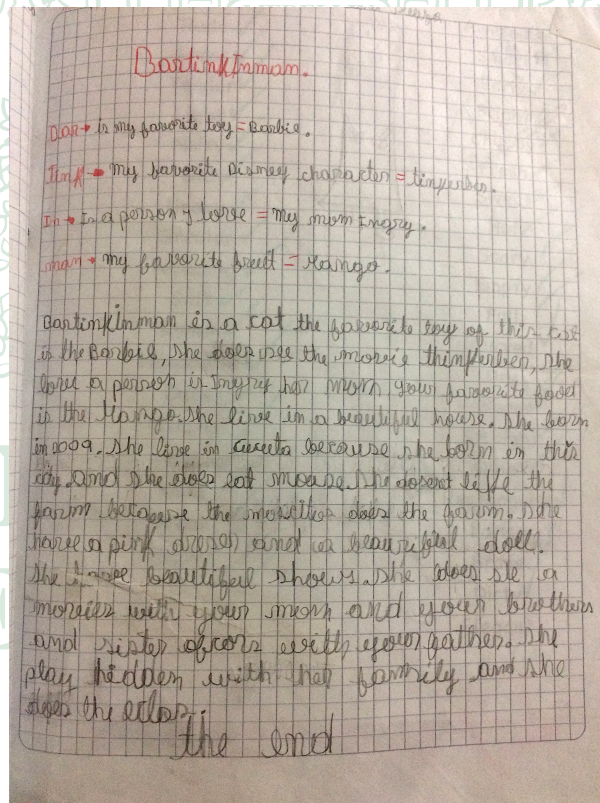


Figura 4

En el producto ilustrado en la figura 4, por el contrario, la autora proveyó aspectos

biográficos de su personaje de ficción, sin tornarlo en una narración. Se evidencia, también,

Facultad de Educación

que la niña va haciendo acercamientos acertados al uso de mayúsculas y signos de puntuación. Aunque la hace uso de los auxiliares *does* y *doesn't*, es evidente que necesita mayor modelación al respecto.

Desde patrones y repeticiones. Textos orales como la canción del “*Shark attack*”², aprendida en una clase anterior (Diario pedagógico, 14 de junio de 2017), que presentan patrones repetitivos, resultan muy enriquecedores para la escritura en inglés en grados iniciales, pues les brindan la confianza al niño de escribir acerca de algo *que ya sabe*. A este respecto afirma Teberosky (1989) que estos textos repetitivos, como lo son muchos de los cuentos infantiles tradicionales, como “*Ricitos de oro*” o la “*Caperucita roja*”, brindan al niño la regla para la escritura de otros textos. Está, por ejemplo, el caso de Mateo (figura 5) y Manuela (figura 6), quienes para la producción de su *big book* decidieron seguir este patrón:

The Chain, por Mateo:

The dog said to the cow.

This grass is very ugly.

The cow said to the Pig This mud is very ugly.

Then The pig said to the crocodile This meat is very ugly

Then The cocodrile said to the dog my meat is very delicious your food is very

² Canción en la que los gestos y la rima complementan una historia en una familia de tiburones y un surfista.



Figura 5

En el contexto de la investigación hay un uso distinto de las palabras feo (ugly) y maluco (yucky): feo se refiere al sabor de ciertos alimentos y maluco se refiere a la apariencia desagradable de algo o alguien. Este microrrelato es un ejemplo de ello, pues el niño se refiere, en la primera línea, a que el pasto sabe maluco, pero si se traduce literalmente, sería “el pasto sabe feo”.

En este microrrelato, además, el autor acudió a una estrategia de cadena, como su título lo indica, donde en cada página repite lo que el personaje anterior ha dicho, con algunas variaciones.

Food Tango likes, por Manuela

Tango likes cookies.

Tango likes banannas.

Tango likes meat.



Tango likes cherries.

Tango likes chicken.

Tango likes strawberry.

But Tango don't like lettuce."



Figura 6

En la figura 6 se presenta un microrrelato con una repetición que finaliza con el rompimiento del patrón. Este tipo de textos son apropiados para los niños que aún no se sienten en la confianza de escribir una narración compleja pero que sin duda dan cuenta del recorrido que el autor ha hecho por los modelos que ofrecen mayormente los textos orales.



lectura en voz alta guiada por la profesora. Durante la investigación se hizo evidente que esta actividad fue de goce para los participantes, como lo confirma la encuesta realizada a los participantes, de los cuales el 88% expresó que disfrutaban mucho de la lectura en voz alta, además de las evidencias del diario que se presentarán a continuación. Respecto a esta actividad, se resaltan como fundamentales en esta investigación las siguientes subcategorías:

Darle vida al autor. Como lo afirma Trelease (2004) es importante darle vida al autor y animar a los niños a que le escriban cartas, en caso de tener algún comentario respecto al texto. En el caso de esta investigación, se evidenció que para los niños es casi un misterio la manera como los textos son creados, desde aspectos de forma, como la portada y la caligrafía, hasta aspectos de fondo, como la trama misma de la historia. Por esto, es necesario hacerle ver al niño que el autor del libro que se le lee es efectivamente una persona, que, como ellos, seguramente pasó por ciertas etapas de escritura y se ocupó de las ilustraciones, para lograr finalmente el producto esperado.

Este misterio va siendo develado cuando, al iniciar la lectura en voz alta, se mencionan al autor e ilustrador del texto y se proveen algunos datos curiosos de ellos, como por ejemplo, dónde nacieron, dónde se imprimió el libro e incluso mostrarles una foto del autor y la información generalmente contenida en la contraportada de los textos. Para este caso, una vez que se leyó el libro *Don't laugh, Joe* de Keiko Kasza, se les pidió a los niños pensar en algunas preguntas que ellos podrían tener para la autora; ocho niños manifestaron tener preguntas y entonces se les pidió que las escribieran:

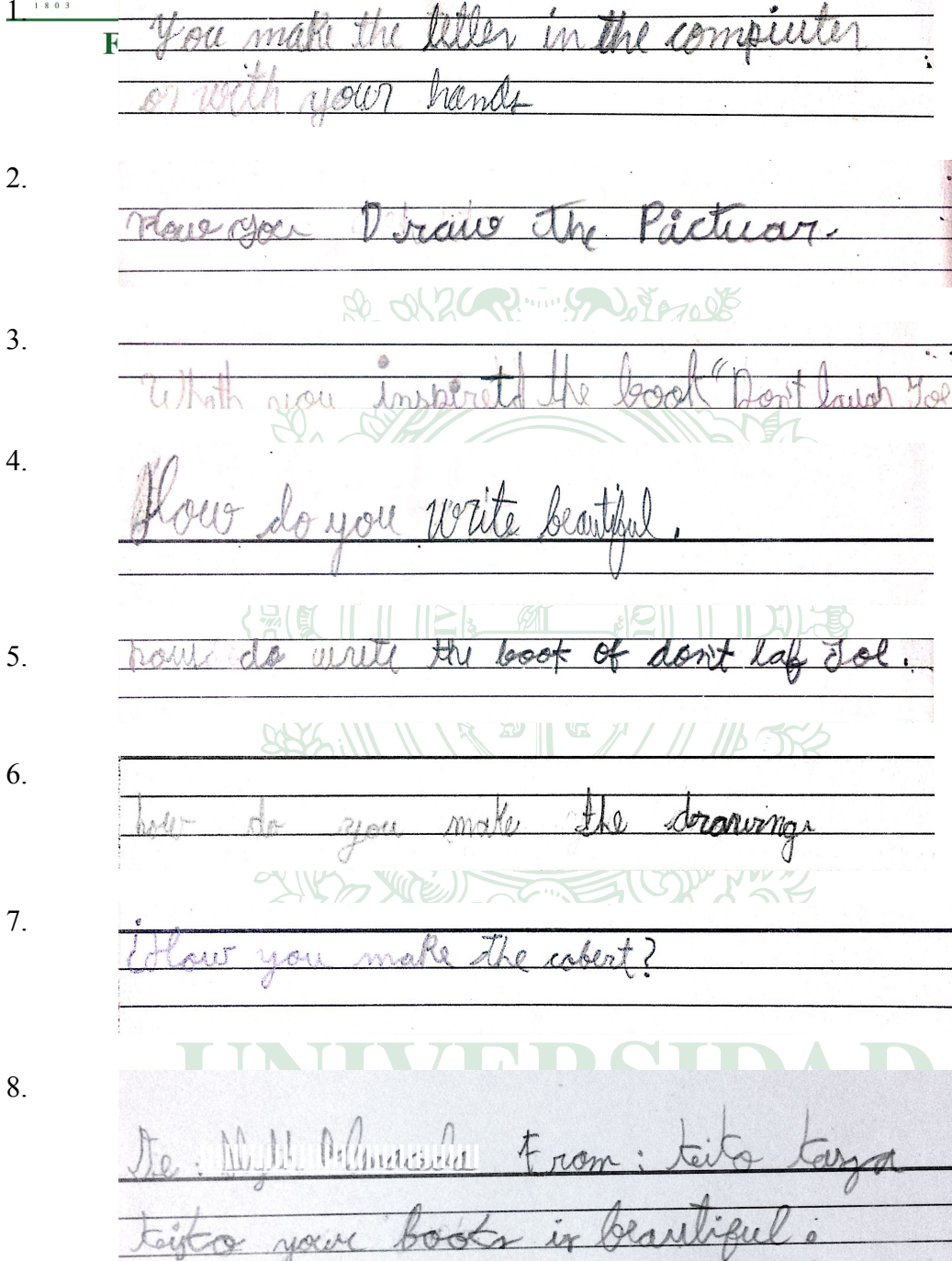


Figura 7

En el diario pedagógico puede evidenciarse lo que ocurrió después:

Una vez la clase terminó, busqué en la Internet el correo electrónico de esta autora y



le envié un correo con el asunto: *My students have some questions for you!* En el Facultad de Educación correo le amplié la información de la actividad que habíamos realizado en clase con su libro y le pregunté si estaría bien enviarle las preguntas que mis estudiantes tenían acerca de su libro. Esa noche recibí la respuesta afirmativa de Keiko Kasza.

Diario pedagógico, 27 de abril de 2017

A continuación se presenta la respuesta de la autora:

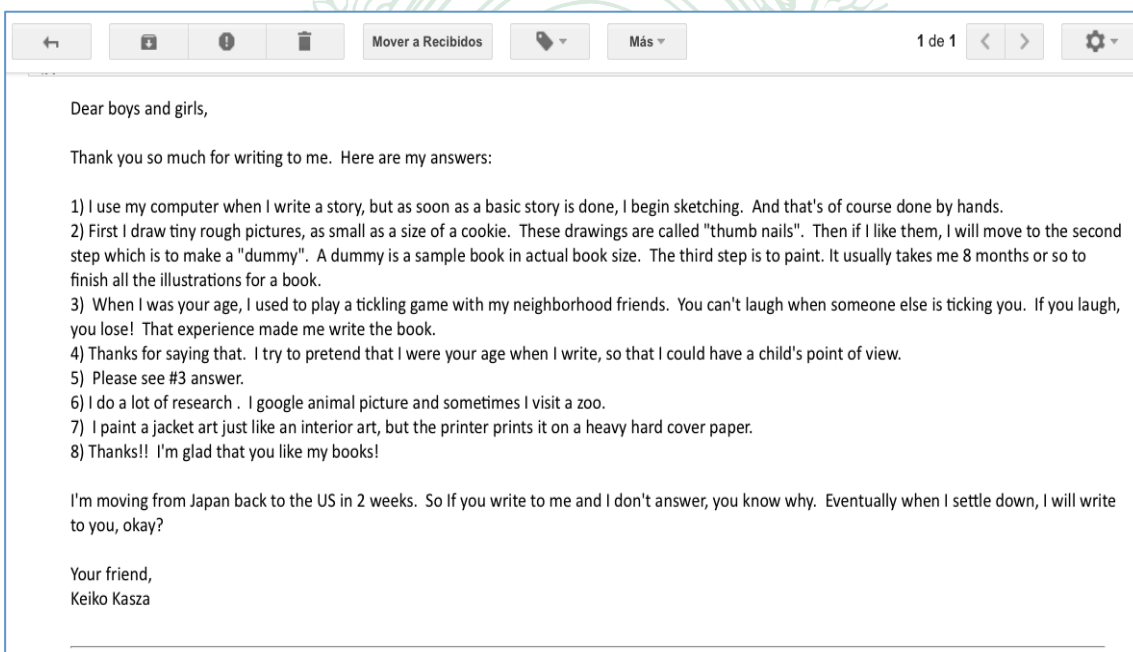


Figura 8

Esta experiencia fue significativa para los niños e incluso para mí: nos inquietamos por saber más de la autora y los niños pidieron que se les mostrara fotos de ella, o se preguntaban acerca de su vida personal. Esta experiencia fue revelándoles el misterio detrás del texto que se lee. Una vez realizada esta actividad, los niños comenzaron a buscar en la biblioteca del salón más textos de la misma autora, y con cada nuevo texto que leían

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

buscaban en la contraportada información adicional acerca del autor:

Facultad de Educación

“Mire, *teacher*, nació en Tokio!”- Susi, en el momento diario de lectura silenciosa, sosteniendo en sus manos un libro de Keiko Kasza, refiriéndose al país de nacimiento de la autora (diario pedagógico, p. 1, 27 de abril de 2017).

La dimensión adicional de la lectura en voz alta. Trelease (2004) llama a esta característica “la tercera dimensión” del libro que se lee, refiriéndose a tener material concreto que evoque en algún sentido el tema de la historia, sus personajes o lo que allí sucede. Esta dimensión resulta de vital importancia para la lectura en voz alta, especialmente en el contexto de aprendizaje del idioma extranjero, pues permitió, en este caso, explicar vocabulario desconocido para los estudiantes por medio de mímicas o realia. Tal fue el caso de la actividad realizada con el libro “*Don’t laugh, Joe*”, en la que se les explicó el significado del vocabulario desconocido por medio de acciones, como se expone en el siguiente fragmento de diario pedagógico:

A medida que iba leyendo, les expliqué a los niños algunas palabras que seguramente no les eran familiares: *possum* (zarigüeya), *giggling* (reírse), *playing dead* (hacerse el muerto). Simón intervino diciendo: “en la ventanita están los amigos!”, refiriéndose a la ilustración de la página. Y continué con la lectura haciendo la mímica de *sniffing* (olfatear), y les pedí que olfatearan ellos también (p. 1).

27 de abril de 2017

Además, cabe rescatar en esta subcategoría que una dimensión adicional de la lectura en voz alta podría ser también la puesta en escena de la que los niños son testigos: la

profesora que hace gestos, cambia el tono de la voz, muestra los dibujos, explica, recuenta.

Facultad de Educación

Esta puesta en escena constituyó, según lo confirma la encuesta, para el 64% de los niños, el aspecto más significativo de la lectura en voz alta.

Esta dimensión adicional también se presentó en algunas ocasiones más vívidamente para los estudiantes cuando, por ejemplo, antes de escuchar la lectura del libro “Carla’s sandwich” de Debbie Herman desde el sitio *web storylineonline.com*, preparamos sándwiches en el salón, como el evento de motivación en la secuencia didáctica que debe seguirse en la Institución. Luego, para la etapa de Enunciación, usamos el gráfico de un sándwich, representando la idea de título, ideas principales y secundarias, y conclusión en un texto, como se ilustra a continuación:

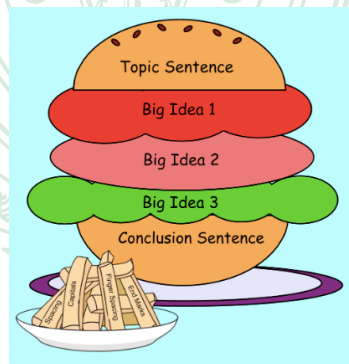


Figura 9. Imagen tomada de

<http://moziru.com/explore/Hamburger%20clipart%20main%20idea/>

La escucha para la lectura en voz alta, como lo afirma Trelease (2004) debe enseñarse gradualmente, de manera que este proceso se integre con otros sentidos y dimensiones, y se establezca una interacción entre la lectura y quien la escucha, haciendo de este momento uno significativo.

Al respecto de la afirmación de Trelease (2004), había observado hace algún tiempo



que durante la lectura diaria silenciosa algunos niños *leían* tan rápido que no habría manera

Facultad de Educación

alguna de que pudieran entender lo que habían acabado de leer. Después, supe que esta necesidad de la lectura *de carrera* obedecía a su deseo de explorar otro texto en el corto tiempo que quedaba. Así, en una clase, adicioné otra dimensión como se relata en el siguiente fragmento del diario pedagógico (p. 1):

La clase comenzó con la actividad planeada de comer Oreos, pero con una variación: les di gomitas y les pedí que se la comieran en cuanto la recibieran, que no la saborearan, que no la trocearan, los afané para que la terminaran rápido; ellos me miraban divertidos, pues les estaba pidiendo algo inusual. Para cuando repartí la última gomita, los demás ya habían terminado hacía un tiempo considerable. Luego, les di otra gomita a cada uno y esta vez les dije que la disfrutaran, que se la comieran a su ritmo, con calma. Algunos se tomaron esto muy en serio y se tardaron demasiado en terminar, entonces los animé a terminar rápido comenzando a explicar que esto mismo pasaba con la lectura: debe disfrutarse, tomarse el tiempo necesario para digerirla y entenderla.

27 de abril de 2017.



investigación se fundamenta en la presentada por Jolibert con la psicogénesis del lenguaje escrito. Se habla en esta investigación de producción como el campo que contiene, además, a la escritura, pues los niños participantes no solo escribieron sus historias, sino que también se ocuparon de hacer sus libros: con portada, información del autor e ilustrador, e incluso, código de barras y dedicatoria. En esta investigación se evidenció que la escritura resulta una actividad de goce para la mayoría de los niños (el 95%), quienes escribieron desde sus gustos, contexto y deseos. En los productos se evidenciaban marcas del autor, que alimentaron las siguientes subcategorías:

La motivación a la escritura. Cerillo y Yubero (2007) señalan que la escritura no ha contado con tanta suerte como la lectura en la búsqueda de sentido: “Leemos para aprender, para divertirnos, para informarnos, para imaginar, para soñar, para sentir. Pero ¿y escribir? ¿Para qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para quién escribir?” (p. 130). Esta investigación sugiere que los niños al dárseles la autonomía de producir sus propios libros, disfrutaban aún más el tiempo en el que disponen de la escritura, como se evidencia en el siguiente apartado del diario:

Me sorprendió que Luisa, Lucas y Valentina me habían pedido desde muy temprano en la mañana que cambiáramos la clase de inglés por la de *Science*, porque estaban ansiosos por seguir escribiendo sus historias, y nuestra clase de inglés estaba agendada para una de las últimas horas del día. Al ver el entusiasmo con que querían escribir, cambié las clases y comencé explicándoles que continuaríamos trabajando en el borrador para la creación de los *big books*.



20 de junio de 2017

Facultad de Educación

El ejercicio de escritura, además, en esta experiencia investigativa, sugiere respuestas a estos interrogantes, a saber:

Se escribe desde la experiencia. Una de las actividades implementadas para el ejercicio de escritura fue tomada de Salmon (2001) conocida como “*the author’s chair*”. Para este caso, en esta actividad uno de los niños autores tuvo la oportunidad de compartir su escrito con sus compañeros y escuchar los comentarios o preguntas que la audiencia pudiera tener al respecto. A continuación se expone la presentación del *author’s chair* en el salón de clases de esta investigación:

Como puede verse en la planeación, una de las ideas para la etapa de modelación era presentarles a los niños la silla del autor, así que el día anterior, una vez que ellos ya se habían ido, decoré una silla con algo de tela y unas letras en *foamy* con la inscripción *author’s chair*. Una vez que llegaron al salón, ninguno hizo un comentario acerca de la silla, lo cual me pareció muy extraño. En fin, cuando se llegó la hora de comenzar la clase de inglés, ubiqué la silla al frente del salón, me senté en ella y les expresé que quería compartirles los borradores de un escrito en el que estaba trabajando hacía algún tiempo. Entonces, tomé mi diario y empecé a leerles mi historia de “*Cassie the cow*”; luego, les mostré cómo había escrito este texto: comencé en una hojita rasgada por los bordes y un tanto arrugada, después la copié en mi diario y allí podían verse tachones de palabras que luego pensé que debían ser reemplazadas.

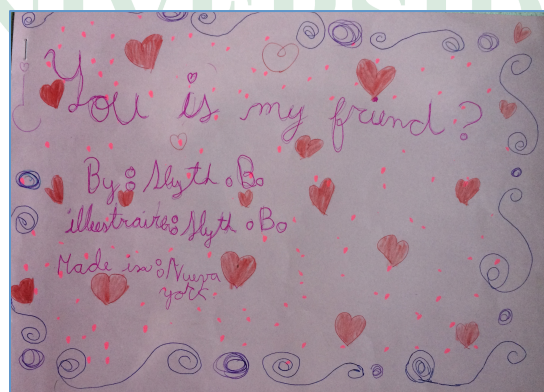
Diario pedagógico, 14 de junio de 2017



El siguiente microrrelato cuenta la historia de una abuelita a quien le costaba conseguir amigos. Cuando la autora de esta historia tuvo la oportunidad de compartir su producto desde el *author's chair*, despejó algunos interrogantes que su audiencia tenía para ella; esta estudiante aún no se siente en confianza de entablar una conversación en inglés de manera más autónoma, como se evidencia en el siguiente fragmento del diario pedagógico:

Una vez terminó la lectura, le di la palabra a algunos que tenían algún comentario para la autora: *"I like your drawings"*, *"your letters is beautiful"*, *"I like your story"*. Luego, yo pregunté: *"why did you choose a grandma for your story, and not a young girl?"* Susi me miró buscando algún otro tipo de orientación, entonces le pregunté: *"do you have a grandma?"*, ella asintió, y proseguí: *"you like going to your grandma's house, right?"*, y ella volvió a asentir y agregó: *"I visit my grandma"*, y yo agregué *"in vacation?"* y Susi respondió: *"yes."* Entonces concluí: *"so, as you visited your grandma and you love her you wanted to write about grandmas"*, y ella asintió.

19 de julio de 2017



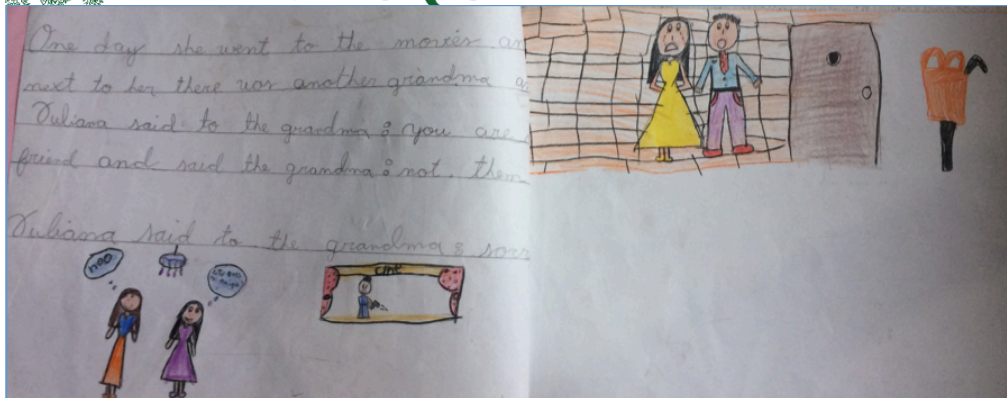


Figura 10

Se escribe desde lo que divierte

El producto a continuación (figura 11) revela la fantasía de diversión de esta niña: un mundo de dulce, donde las reglas por las que se rige diariamente desaparecen, y donde además, puede ir acompañada de su hermano. Se presenta una situación adversa que es resuelta por la autora con inmediatez:

“CANDIES, GAMES and TOYS, WORD!!” by Samara Villa

Once upon a time Max is sleeping in his bed and Daisy too. Then Suddenly a flash air pass in the window and Daisy wakes up and the air is soooo strong and Daisy Flies with Max to the space and they landed in a strange planet “the planet of games, toys and candies” they are very surprise and Max decides to live in the planet. Then Max and Daisy go to sleep in a marsh mellow. 3 hours pass and wakes up and Daisy decides to explore the planet. And Daisy eat many candies and Daisy needs medicine, but dont have! And a rocket went to the planet to have vacations and the rocket sees Daisy with stomach cake and he help Daisy. And she says thank you! you are a very good friend. Then suddenly Rockeys, friend and monster appear. Max is surprised and Max and

"Daisy dance and play a lot of time and are very tired. And magically they fly to planet

Facultad de Educación

Earth and they say: I want to go again to the planet candies, games and toys word.

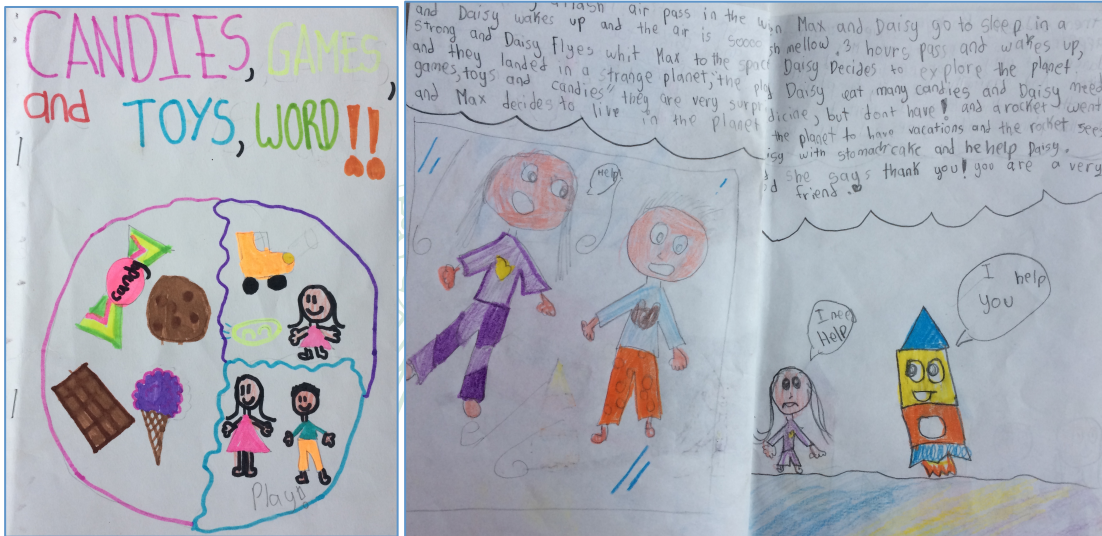


Figura 11

Este detonante para la escritura fue apoyado también por los resultados de la encuesta realizada, la cual reveló que para el 62% de los participantes su mayor motivación para escribir historias es divertirse escribiendo acerca de lo que les gusta.



Aspectos de forma.

Facultad de Educación

Como se mencionó antes, el término producción de textos para esta investigación radica en que los niños se encargan no sólo de escribir su texto y tener cuidado de hacerlo con el propósito de que éste sea leído, sino de alimentarlo con ilustraciones, diseño de portada, márgenes y otros aspectos de forma de su producto, como se observa en las figuras 12 y 13.

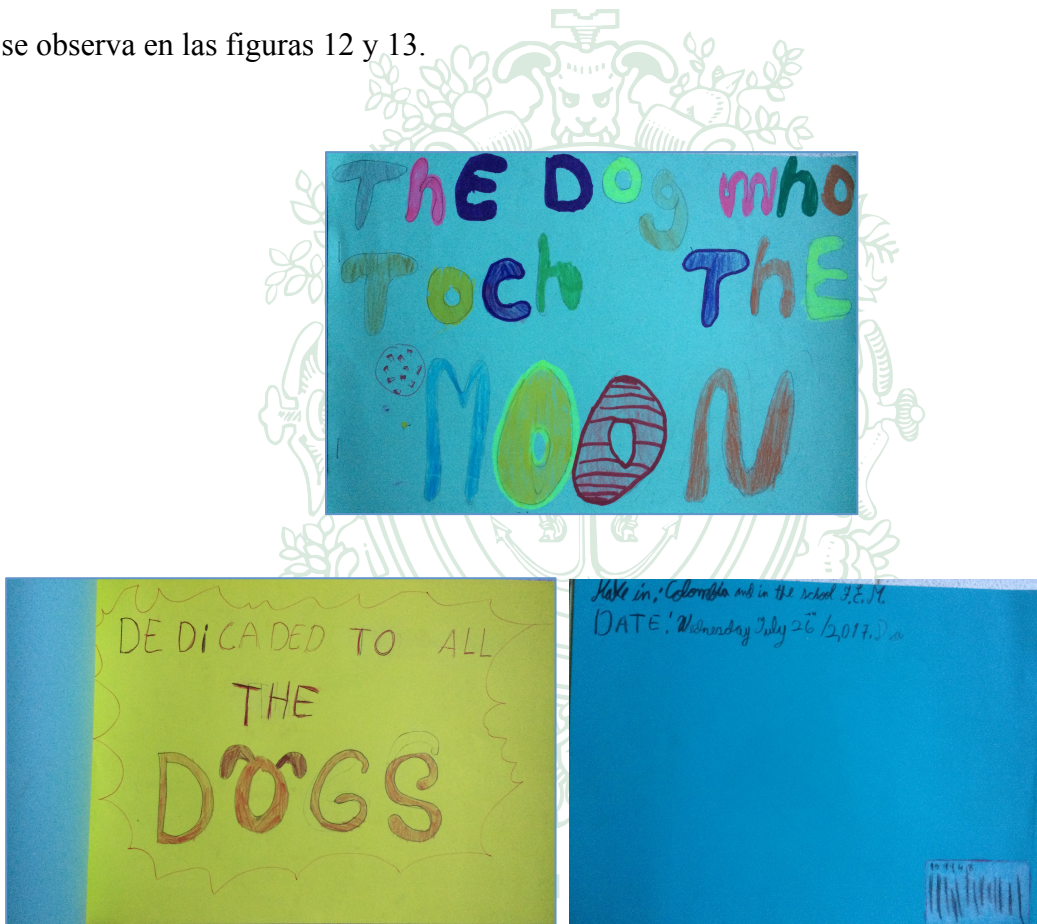


Figura 12

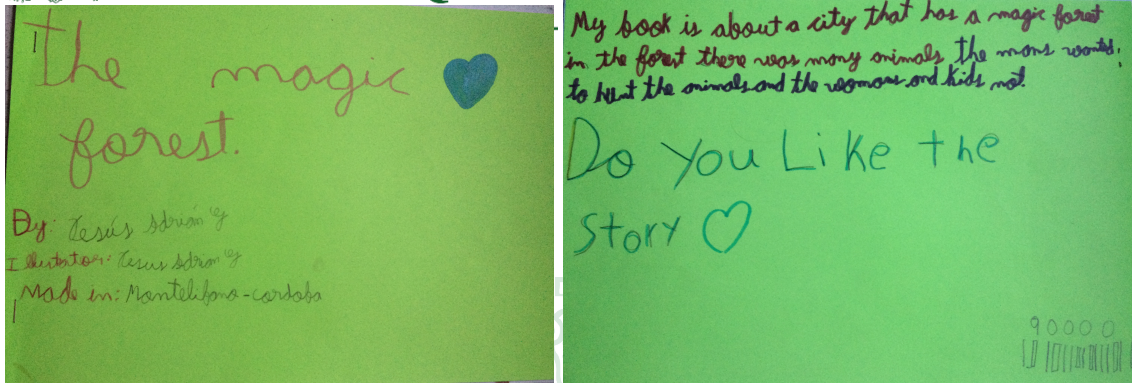


Figura 13

De la invención a la convención. Desde la psicogénesis del lenguaje escrito se ha defendido la idea de que el niño hace aproximaciones a lo convencional y que va logrando integrar estas convenciones a medida que va exponiéndose a material escrito. Salmon (2001) amplía esta afirmación al proponer la invención como una de las etapas iniciales del desarrollo de la ortografía: “el niño inventa palabras, produce frases y oraciones que no había oído antes. Pero esta invención, surge a partir de las hipótesis que él hace sobre reglas observadas” (p. 67). Esta etapa resulta indispensable para la producción de textos en un idioma extranjero, como se expone en los siguientes escritos:

“The flying elephant” by Ximena Suárez

In a old zoo of Paris lived a elephant. This elephant was very big and was very fat.

One day the elephant said I want to fly because I am very ugly and fat and I want to be bird but I don't have feather and no fly.

The elephant was very angry and saied I want to go in a other zoo that has magig.



one day the elephant went to the animals zoo of magic because in the other zoo

Facultad de Educación

didn't likem and the elephant leet a letter in the zoo and the person wo stay in the zoo looked at the letter and went to the magic zoo and rescued the elephant.

and the person saied why you go to other zoo and the other zoo and the elephant said because you don't have magic and I can have feathers and you don't have.

on other day the person wu stayed in zoo said to the other person aive me a macic stick and the person of the other zoo gavet and them the person wu staid in the zoo transform it into a flying elephant and the elephant was very happy.

En el escrito anterior se evidencia que la autora hace acercamientos acertados a la regla para conjugar los verbos en pasado en inglés: se termina el verbo en “ed”, se cambia la “y” por “i”, reglas que la niña aplicó a las palabras “saied” y “staied”, acercándose así a la convención: “said” y “stayed”. Asimismo, con las palabras “likem” y “gavet”, las cuales la autora escribió según su conocimiento de la pronunciación de las mismas: “like them” y “gave it”, respectivamente.

La voz en la escritura. Como lo afirma Harste (2003), la escritura comienza en la voz, y fue evidente que aunque los autores protagonistas de esta investigación no han aprendido aún la convención para la escritura de diálogos en un texto narrativo, le dieron voz a los personajes en sus microrrelatos:

“(…) and the person saied why you go to other zoo and the other zoo and the elephant said because you don't have magic and I can have feathers and you don't have”

Fragmento del microrrelato “The flying pig”, por Ximena Suárez



“One day she went to the movies and next to her there was another grandma and Juliana

Facultad de Educación

sais to the grandma: you are my friend and said the grandma: not.”

Fragmento del microrrelato “*You is my friend?*”, por Susi Blandón

“He got paralyzed. He sey don’t hurt me. Then the animols approached the him and told him that they only wanted be his friends.”

Fragmento del microrrelato “*Scary the dog*”, por Daniel Oquendo

Se evidencia que los estudiantes encontraron en la escritura la necesidad de ponerle voz a los personajes que confluyen en sus escritos: ocurre un encuentro dialógico que debe ser registrado en el código escrito. Este podría ser el paso que oriente al niño hacia la convención: la necesidad de hacer claro que está ocurriendo una conversación en un texto escrito.

Exposición a diversos tipos de texto

Desde la psicogénesis, igualmente, también se insiste en que los niños deben estar expuestos a textos no solo académicos, como aquellos que se piden en la lista de útiles escolares o de los que se dispone en los salones de clase, sino también a textos de literatura, textos orales, cartas, invitaciones, posters, etc. Así lo confirma Jolibert (1991) cuando expone la experiencia que vivió con sus estudiantes al disponer del escenario para que escribieran una tarjeta de invitación a un evento en su escuela.

En la presente investigación los textos variados fueron cruciales, pues dotaron al lenguaje de sentido comunicativo, a saber:



- El *travelling book*, que para el caso constituyó un ejercicio de escritura y coescritura: “Luego, tomé el *travelling book* que solíamos tener el año pasado y todos estaban tan emocionados: “teacher, !muéstrenos los dibujos!” o “*teacher, ¡show the images!*”.

Facultad de Educación

Diario pedagógico, 14 de junio de 2017

- Biografía, en la cual se tomó como texto experto la de Walt Disney, de manera que los niños escribieran la biografía de su personaje de ficción:

Les di una hoja y les pedí que siguieran el modelo que yo había seguido para la creación de un personaje de ficción. Una vez que tenían su personaje, les pedí que escribieran una biografía, como la que habíamos leído de Disney o como la de Barmi, mi personaje de ficción.

Diario pedagógico, septiembre 1 de 2017

- Canciones, que fueron incluidas como modelación de convenciones en el idioma extranjero y como historias cortas:

Comencé la clase cantando la canción “*do you like ice cream?*” y a una sola voz contestaron “*yes I do, yes I do!*”. Luego, escribí en el tablero *do - don't*. Cantando la canción a cada uno pregunté si le gustaba algún alimento y ellos a su vez contestaban con la melodía esperada.

Diario pedagógico, septiembre 1 del 2017

Esta variedad permite al niño ampliar sus horizontes como autor de textos que permitan el despliegue semántico y creativo de sus capacidades.

Nota 3 de la investigadora



Facultad de Educación

docente investigador, a la que Restrepo (2004) llama una “reflexión profunda” (p. 7), la cual consiste en un proceso que va más allá de la autoevaluación del quehacer pedagógico, pues entra en “diálogos más amplios con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta”. Con este preámbulo, esta nota de la investigadora funge también como una categoría que sería mi reflexión personal como docente investigadora.

La última categoría de esta investigación daría cuenta de la actuación del docente en la formación de niños productores de textos escritos en inglés. Finalmente decidí dejar ver mi reflexión de una manera plausible, como una de mis notas en este proceso. Este camino investigativo me ha permitido ponerle el sello a mi práctica por medio de la aplicación de teorías que aunque ya han recorrido un camino de casi cuarenta años (Jolibert, Teberosky, y más recientemente Salmon y Harste) siguen sin aplicarse en las aulas. Dichas teorías han llamado mi atención no solo porque muestran el lenguaje como un medio de comunicación genuina, sino también porque reivindican la labor del docente, quien aún ahora no es más que un administrador de fichas en la escuela.

Johnson (2005) afirma “What separates the average teacher from the master teacher is that the master teacher engages in critical reflection to determine what can be changed next time (p. 41); lo cual ressignifica la labor del maestro, quien debe ser un estratega y aún más, un intelectual, no para reproducir los saberes que los lingüistas han producido, sino para hacer de su práctica su objeto de estudio: la repiensa, la reelabora, la reevalúa.



Con todo ello, me encontré en la dicotomía donde, si bien podía empaparme de

Facultad de Educación

conocimientos afines a mi estilo como maestra, también en mi quehacer debía realizar actividades enfocadas hacia la tecnicidad del lenguaje, obedeciendo a las demandas de la institución donde trabajo actualmente.

No se trataba entonces de proponer un método de enseñanza limitado a las demandas de ciertos actores en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; en este caso se trataba, más bien, de encontrar la manera en que estas demandas confluyeran en la consecución de un objetivo en común: la resignificación de los procesos de lectura y escritura en un idioma extranjero.

Es precisamente aquí donde puede vislumbrarse lo que encuentro como la mayor dificultad que expone este trabajo de investigación, referida a la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés: los intereses de los actores principales en este proceso, los estudiantes, difícilmente tienen puntos de encuentro con las demandas de la institución, las políticas educativas vigentes, los planes de estudio diseñados en las escuelas, los padres de familia; y en el medio, el maestro, quien debe cumplir con los objetivos propuestos al iniciar el año escolar en los tiempos establecidos, además de motivar al estudiante al aprendizaje de los contenidos propuestos en el currículo.

Esta realidad amplía el horizonte para próximas investigaciones donde la práctica pedagógica tome un papel secundario, dándole paso las motivaciones y las perspectivas de los diferentes actores en el proceso educativo, especialmente, a los estudiantes.



lectura y escritura en inglés con mi propia experiencia, pues al emprender esta investigación con mi propia práctica, se hizo evidente una transformación gradual en mi ejercicio como docente de lenguas: al terminar mis estudios universitarios pensé ingenuamente que mis prácticas pedagógicas revolucionarían la enseñanza del inglés en instituciones con modelos conductuales. Sin embargo, pronto me encontré con la realidad de que los patrones de enseñanza con los que alguna vez yo aprendí ciertas normas gramaticales en inglés o determinado vocabulario, eran reproducidos ahora por mí en mis clases. Esta realidad me llevó a replantearme mis prácticas con miras hacia una transformación social por medio de mi saber específico, atendiendo a la construcción de sentido que demanda el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dicha transformación social por medio del lenguaje también se hizo evidente en mis estudiantes pues los alcances que los niños tuvieron en esta experiencia investigativa sobrepasaron mis expectativas: su predilección por la lectura y su pasión por la escritura, la creación de productos que no fueron solamente escritos, la autonomía en la escritura, el encuentro con su estilo narrativo como autor, el respeto por la opinión del otro y el despliegue de su creatividad hicieron darme cuenta de una conclusión vital: el idioma es el medio que catapulta otros aprendizajes fundamentales para la vida; el deletreo y la combinación experta de grafemas son aspectos que estoy segura, vendrán después.



Facultad de Educación

Anexo 1

Entradas en el Diario Pedagógico y categorización de hallazgos

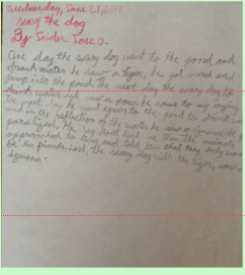
Fecha	Tema (tal y como se describe en la planeación institucional)	Secuencia didáctica relacionada	Contexto
Abril 27 del 2017	Interpreta historias del género ficción (historia folclórica, cuento de hadas, ficción realista) identificando el tema, ideas principales, secundarias y propósito del autor empleando las estrategias de comprensión, recuento y monitoreo.	Abril 24 a mayo 11 del 2017	Los niños han estado trabajando en su producto final para esta secuencia: un big book de su autoría.
Texto(s) leído(s) (título, autor, año)	Descripción de la clase	Producto escrito de los estudiantes.	
Don't Laugh, Joe by Keiko Kasza	La clase comenzó con la actividad planeada de comer Oreos, pero con una variación: les di gomitas y les pedí que se la comieran en cuanto la recibieran, que no la saborearan, que no la trocearan, los afané para que la terminaran rápido; ellos me miraban divertidos, pues les estaba pidiendo algo inusual. Para cuando repartí la última gomita, los demás ya habían terminado hacía un tiempo considerable. Luego, les di otra gomita a cada uno y esta vez les dije que la disfrutaran, que se la comieran a su ritmo, con calma. Algunos se tomaron esto muy en serio y se tardaron demasiado en terminar, entonces los animé a terminar rápido comenzando a explicar que esto mismo pasaba con la lectura: debe disfrutarse, tomarse el tiempo necesario para digerirla y entenderla. Luego, comencé la lectura diciendo: "the title of this book is Don't Laugh, Joe! By Keiko Kasza, and the illustrator is..." en ese momento miré la portada, la contraportada, hojeé unas páginas pero no encontré quien había sido el ilustrador de este cuento, así que sin estar muy segura de ello me atreví a decir que la autora era la misma ilustradora. A medida que iba leyendo, les expliqué a los niños algunas palabras que seguramente no les eran familiares: <i>possum</i> (zarigüeya), <i>gigaling</i> (reírse), <i>playing dead</i> (hacerse el muerto). Simón intervino diciendo: "en la ventanita están los amigos!", refiriéndose a la ilustración de la página. Y continué con la lectura haciendo la mímica de <i>sniffing</i> (olfatear), y les pedí que olfatearan ellos	<ul style="list-style-type: none"> "You make the letter in the computer or with your hands?": Carolina "How you draw the pictuar": Mateo "How do write the book of dont laf joe": Manuela "How do you write beatiful": Lucía "What you inspired the book Dont laugh joe?": Luisa "How do you make the drawings": Valentina "How you make the cobert?": Julián "De: Susi Blandón From: Keiko Kasza. Keiko your books is beautiful" 	

- Laura Mesa-E... 11/3/17 3:56 AM
Comment [1]: Lectura en 3D .Trelease
- Laura Mesa-E... 11/2/17 6:37 PM
Comment [4]: Darle vida al autor. .Trelease
- Laura Mesa-E... 11/2/17 7:12 PM
Comment [2]: Lectura en 3D. .Trelease




	también. Una vez terminada la lectura, los animé a que pensaran en algunas preguntas que ellos quisieran hacerle a la autora del libro. Entonces, a aquellos que manifestaron tener alguna pregunta, les di un papelito y les pedí que la escribieran. Una vez que tuve los papelitos de vuelta con las preguntas ya escritas, les dije que buscaría la manera de que Keiko Kasza las respondiera, entonces Susi preguntó: "y si va a responder, teacher?" yo le dije que era posible pero que algunas veces los autores de los libros estaban muy ocupados pero que intentaríamos. Luego, leí las preguntas en voz alta, para que los demás escucharan. Una vez la clase terminó, busqué en la Internet el correo electrónico de esta autora y le envié un correo con el asunto: <i>My students have some questions for you!</i> En el correo le amplí la información de la actividad que habíamos realizado en clase con su libro y le pregunté si estaría bien enviarle las preguntas que mis estudiantes tenían acerca de su libro. Esa noche recibí la respuesta afirmativa de Keiko Kasza. Después de esta clase tuvimos el tiempo de lectura diario y Susi se me acercó diciendo: "mire, teacher, nació en Tokio!", a la vez que otros niños buscaban en la biblioteca del salón más libros de esta autora y buscaban información de los autores en la contraportada de los textos.		
--	--	--	--

- Laura Mesa-E... 11/3/17 3:58 AM
Comment [3]: Darle vida al autor. .Trelease

Fecha	Tema (tal y como se describe en la planeación institucional)	Secuencia didáctica relacionada	Contexto
14 de junio del 2017	Pasado simple, idea principal y secundarias, signos de puntuación (Punto, coma, mayúscula, signos de exclamación y de interrogación).	Junio 9 al 28 del 2017	Previamente habíamos aprendido la letra y mímica de la popular canción Baby Shark. El producto final de la secuencia didáctica relacionada debía ser un big book diseñado, escrito e ilustrado por ellos mismos.
Texto(s) leído(s) (título, autor, año)	Descripción de la clase	Producto escrito de los estudiantes.	
	Como puede verse en la planeación, una de las ideas para la etapa de modelación era presentarles a los niños la silla del autor, así que el día anterior, una vez que ellos ya se habían ido, decoré una silla con algo de tela y unas letras en foamy con la inscripción Author's Chair . Una vez que llegaron al salón, ninguno hizo un comentario acerca de la silla, lo cual me pareció muy extraño. En fin, cuando se llegó la hora de comenzar la clase de inglés, ubiqué la silla al frente del salón, me senté en ella y les expresé que quería compartirles los borradores de un escrito en el que estaba trabajando hacía algún tiempo. Entonces, tomé mi diario y empecé a leerles mi historia de Cassie the Cow ; luego, les mostré cómo había escrito este texto: comencé en una hojita rasgada por los bordes y un tanto arrugada, después la copié en mi diario y allí podían verse tachones de palabras que luego pensé que debían ser reemplazadas. Entonces, les leí la historia en su versión final. Me levanté de la silla y, al no escuchar ningún comentario acerca de ella, les dije: <i>"I sat on this chair because I am an author and this is the Author's Chair"</i> . Enseguida, dos niños me dijeron que pensaban que la silla era solo		

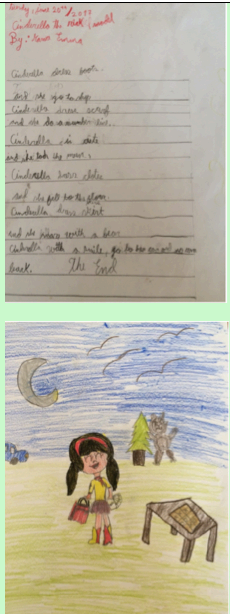
- Laura Mesa-E... 11/3/17 3:59 AM
Comment [5]: Variedad de actividades alrededor de la lectura y la escritura
- Laura Mesa-E... 11/3/17 4:00 AM
Comment [6]: Modelacion, Jolibert

para personas autorizadas, les respondí que sí, que era solo para los autores y les expliqué que ellos podrían sentirse allí también porque habían escrito textos de su autoría. Luego, tomé el Travelling Book que sollamos tener el año pasado y todos estaban tan emocionados: "teacher, muéstranos los dibujos!" o "teacher, show the images!". Les mostré las historias, los dibujos que ellos mismos habían hecho, la página donde ellos escribían su autógrafo... y les dije que retomáramos el libro con una variación: leeríamos un big book y quien se sintiera inspirado por aquel texto, se llevaría el travelling book con el fin tener el primero como texto modelo . Lucas intervino diciendo que también "podríamos escribir del Baby Shark, y le dije que sería una buena idea. Luego leí el libro Dibble and Dabble de Dave by Julie Saunders, y pregunté ceremoniosamente quién se había sentido inspirado por este libro. Unos cinco estudiantes levantaron la mano y les pregunté qué título se les ocurría para escribir un nuevo texto teniendo el que se había leído previamente como modelo. Finalmente el de Daniel fue escogido por la mayoría para llevarse el travelling book, con el título The scary dog.	
Después, comencé la revisión de algunos borradores de los escritos para la creación de sus big books. Entre todos me sorprendió el de Carlos: bien presentado, incluso mejoró los trazos de las letras, en su historia se evidenciaba un hilo conductor, debía corregir algunos detalles de coherencia pero en general era un texto bien logrado, entendible... pude ver que realmente se había esforzado en la creación y escritura de este texto. Lo animé a que continuaran su escritura con las sugerencias que le había hecho.	<p>Daniel's story: "One day the scary dog went to the pond and drank water he saw a tiger, he got scared and jumped into the pond. The next day the scary dog to drink water and saw a cow, he come to my crying. The next day he went again to the pond to drink water and in the reflection of the water he saw a iguana He got paralyzed. He sey don't hurt me. Then the animols approached the him and told him that they only wanted be his friends. Last, the scary dog with the tiger, cow and iguana."</p>

- Laura Mesa-E... 11/3/17 4:00 AM
Comment [7]: Influencia de la lengua materna.
- Laura Mesa-E... 11/3/17 4:01 AM
Comment [8]: Variedad de actividades alrededor de la lectura y la escritura
- Laura Mesa-E... 11/3/17 4:03 AM
Comment [9]: Exposicion e diferentes tipos de textos
- Laura Mesa-E... 11/2/17 6:38 PM
Comment [10]: Predicciones. Lectura en voz alta. Ver Trelease
- Laura Mesa-E... 11/3/17 4:04 AM
Comment [11]: Co-writing?
- Laura Mesa-E... 11/3/17 4:05 AM
Comment [12]: Los aspectos formales del código van adquiriéndose a medida que se expone a los niños a él.

Fecha	Tema (tal y como se describe en la planeación institucional)	Secuencia didáctica relacionada	Contexto
20 de junio del 2017	Pasado simple, idea principal y secundarias, signos de puntuación (Punto, coma, mayúscula, signos de exclamación y de interrogación).	Junio 9 al 28 de julio del 2017	Los niños han estado trabajando en su producto final para esta secuencia: un big book de su autoría.
Texto(s) leído(s) (título, autor, año)	Descripción de la clase	Producto escrito de los estudiantes.	
Cinderella Dressed in Yellow by Rozanne Lanczak Williams.	Me sorprendió que Luisa, Lucas y Valentina me habían pedido desde muy temprano en la mañana que cambiáramos la clase de inglés por la de Science, porque estaban ansiosos por seguir escribiendo sus historias, y nuestra clase de inglés estaba agendada para una de las últimas horas del día. Al ver el entusiasmo con que querían escribir, cambié las clases y comencé explicándoles que continuaríamos trabajando en el borrador para la creación de los big books. Los niños trabajaron concentrados, cuidadosos del sentido de sus escritos, e incluso algunos se acercaron a la biblioteca del salón a buscar como podían escribir ciertas palabras, o usar ciertas expresiones. Unos minutos antes de que se acabara la clase, les leí el big book "Cinderella Dressed in Yellow", y les pedí que prestaran atención especial a la historia para que el próximo en llevarse el Travelling Book pudiera encontrar inspiración allí. Me sorprendió que Daniel ya supiera de memoria algunas de las líneas del libro que yo estaba leyéndoles. Cada uno miró atentamente las imágenes y el texto que las acompañaba. Una vez finalizada la lectura pregunté quién había sentido que podría tomar Cinderella Dressed in Yellow como texto modelo y casi la mitad del grupo levantó su mano. Enseguida, pregunté el título que los niños que levantaron su mano pondrían a su propio texto inspirado en la lectura que habíamos hecho previamente. Después de escuchar algunas de sus	Lucia's story: "Cinderella dress boots and she go to shop Cinderella dress scarf and she do a number line Cinderella is cute and she toch the man Cinderella dress clothes and she fell to the floor Cinderella dress skirt and she scare with a bear Cinderella with a smile, go to her car and no com back. The End"	

- Laura Mesa-E... 11/3/17 4:07 AM
Comment [13]: Gusto por la escritura.
- Laura Mesa-E... 11/3/17 7:24 PM
Comment [14]: Stages of writing:
- Laura Mesa-E... 11/2/17 6:53 PM
Comment [15]: Modelacion, Jolibert
- Laura Mesa-E... 11/6/17 8:02 PM
Comment [16]: Repetition and patterns
- Laura Mesa-E... 11/2/17 6:39 PM
Comment [17]: Predicciones

	ideas, el de Lucia fue escogido con el título: "Cinderella the Model"	
--	---	--

1 8 0 3

Fecha	Tema (tal y como se describe en la planeación institucional)	Secuencia didáctica relacionada	Contexto
Julio 19 del 2017	Interpreta historias del género ficción (historia folclórica, cuento de hadas, ficción realista) identificando el tema, ideas principales, secundarias y propósito del autor empleando las estrategias de comprensión, recuento y monitoreo.	9 de junio al 28 de julio	Los niños han estado trabajando en su producto final para esta secuencia: un big book de su autoría.
Texto(s) leído(s) (título, autor, año)	Descripción de la clase	Producto escrito de los estudiantes.	
<ul style="list-style-type: none"> "You is my Friend?" by Susi Blandón "The Flying Elephant" by Ximena Suárez "The Pokemon School" by Lucas Zapata 	<p>Comenzamos la clase dándole los toques finales a los big books: ahora la mayoría de los estudiantes estaban trabajando en asuntos de forma del texto: la portada, las ilustraciones y algunos otros detalles que cada uno quiso agregarle a su libro. Luego, tuvimos a tres autores que compartieron sus escritos desde el Author's Chair: Susi, Ximena y Lucas. Primero pasó Lucas, quien leyó acerca de la discusión entre dos amigos. Una vez que terminó su lectura, les expliqué a los niños que podían hacerle comentarios o preguntas al autor del texto, pues él estaba allí mismo para responderlas. Luego, fue el turno de Susi con su libro "You is my Friend?", el cual se trataba de una abuelita que no podía encontrar amigos a su alrededor. Una vez terminó la lectura, le di la palabra a algunos que tenían algún comentario para la autora: "I like your drawings", "your letters is beautiful", "I like your story". Luego, yo pregunté: "why did you choose a grandma for your story, and not a young girl?" Susi me miró buscando algún otro tipo de orientación, entonces le pregunté: "do you have a grandma?", ella asintió, y proseguí: "you like going to your grandma's house, right?, y ella volvió a asentir y agregó: "I visit my grandma", y yo agregué "in vacation?" y Susi respondió: "yes." Entonces concluí: "so, as you visited your grandma and you love her you wanted to write about grandmas", y ella asintió. Luego, fue el turno de Ximena, quien escribió acerca de un elefante que quería volar y que después de mucho</p>	<p>"You is my friend? By Susi Blandón. Juliana is a grandma a old grandma she had a crazy mind. One day she went to the movies and next to her there was another grandma and Juliana sais to the grandma: you are my friend and said the grandma: not them Juliana said to the grandma: sorry, them Juliana went to Mc. Donal's and she said to another grandmfather: you are my friend? and said the grandmfather: no am not your friend and the gramfather: I dont want to be your friend and Juliana is sad. The next day Juliana went to the zoo and said to a grandma: What is your name? Juliana and said Juliana: and your name? is Sara you are my best friend said Juliana happy: yes, yes ehhhh".</p> <p>"The Flying Elephant by Ximena Suárez In a old zoo of Paris lived a elephant. This elephant was very big and was very fat. One day the elephant said I want to fly because I am very ugly and fat and I</p>	

Laura Mesa-E... 11/3/17 4:09 AM
Comment [18]: Niños productores de texto.

Laura Mesa-E... 11/3/17 7:29 PM
Comment [20]: En un ejercicio de coescritura que realizamos, el título que le puse al texto fue Oscar, the flying pig. Ella fue una de las 3 autores que colaboró en este escrito.

Laura Mesa-E... 11/3/17 7:30 PM
Comment [19]: Escriben desde las relaciones, la vida, fantasía o sus propios gustos.

	<p>trabajo, consigue hacerlo. De nuevo, esta autora recibió muchos comentarios halagadores acerca de su libro, y entonces Lucas intervino: "why you choose a elephant and not another animal?" and she answered: "I like elephants very much".</p>	<p>want to be bird but I don't have feather and no fly. The elephant was very angry and saied I want to go in a other zoo that has magic. one day the elephant went to the animals zoo of magic because in the other zoo didn't likem and the elephant leet a letter in the zoo and the person wu stay in the zoo looked at the letter and went to the magic zoo and rescued the elephant. and the person saied why you go to other zoo and the other zoo and the elephant said because you don't have magic and I can have feathers and you don't have. on other day the person wu stayed in zoo said to the other person aive me a macic stick and the person of the other zoo gavet and them the person wu staid in the zoo transform it into a flying elephant and the elephant was very happy."</p> <p>"The Pokemon School by Lucas Zapata. Once upon a time in a bog school of Pokemon studie 2 friends Dragonair, Squirtle. One day Dragonair dont play with Squirtle. He cried. Then, Squirtle went to New York. Dragonair they say sorry and Squirtle say yes. The next day Dragonair woke up first. for do the dinner to Squirtle."</p>
--	--	---

Laura Mesa-E... 11/6/17 8:22 PM
Comment [21]: De la invencion a la convencion. K. Salmon

Fecha	Tema (tal y como se describe en la planeación institucional)	Secuencia didáctica relacionada	Contexto
Septiembre 1 del 2017	Identifica relaciones explícitas en historias del género no ficción (expositivo, biografía) de tipo causa-efecto y secuencia y con base en ellas saca conclusiones y hace predicciones del contenido del texto.	August 17th to September 5th	En clase hemos leído una corta biografía de Walt Disney y hemos visto una película suya, con el fin de contrastar textos de ficción y de no ficción.
Texto(s) leído(s) (título, autor, año)	Descripción de la clase	Producto escrito de los estudiantes	
<i>Barmifapa</i> by Laura Mesa Espinal	<p>Comencé la clase cantando la canción "do you like ice cream?" y a una sola voz contestaron "yes I do, yes I do!". Luego, escribí en el tablero do - don't. Cantando la canción a cada uno pregunté si le gustaba algún alimento y ellos a su vez contestaban con la melodía esperada. Luego, escribí en el tablero:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p style="text-align: center;">Do - Don't Does - Doesn't</p> </div> <p>Y les pregunté: "What if you are asking to a different person, a boy or a girl?" y Daniel contestó: "con he o con she", y proseguí: "we should use the words does or doesn't. I am going to ask a question to a person but you will answer for them", y comencé señalando a Lucas: "Does he like ice cream?", y algunos contestaron: "yes, he do!" Entonces les recordé que si hablábamos de she o de he tendríamos que cambiar el do por el does, y canté: "yes, he does!". Y continué: "does she like onions?", refiriéndome a Susi, y ella negó con su cabeza para que los demás dijeran a una sola voz "no, she doesn't!". De esta manera lo hice con todos y nos movimos hacia la siguiente actividad: la creación de un personaje de ficción. Enseguida, algunos dijeron: "Cassie, the cow", pero les aclaré que había sido otro, del que había escrito recientemente, y les leí:</p>	•	

Laura Mesa-E... 11/3/17 4:13 AM
Comment [22]: Minilesson. Salmon?

<p>"My character is Barmifapa or, as we like to call him: "Barmi". He was born on March 22nd, 2009. He has huge black ears and a tiny nose. He also wears pants and shoes and sometimes a cap. He doesn't look that handsome, but he is very fun to be around because he tells the most hilarious jokes. Barmi likes eating cheese and bread or veggie tortillas, and he also cooks a tasty chocolate cake. But he doesn't like onions because they make him cry. His house is near mine, I don't know how it looks like in the inside because I cannot come through its tiny door, but I am sure it is a lovely place to be. Barmi's favorite activities include swimming in the bathroom toilet, running away from Missy, the cat, and watching animals' videos on TV. I don't know why but Barmi is not like other mice."</p> <p>Cuando terminé mi lectura, Simón dijo: "ah es un micel!" y le pregunté: "how many mice?", entonces él dijo: "mouse!". En general a los chicos les pareció que Barmi era un personaje simpático, y les conté cómo había surgido este personaje: "BAR is for my favorite toy from when I was a kid: a BARbie, MI, is for my favorite Disney character Mickey Mouse, FA is for a person I love: FABio, and PA stands for my favorite fruit: PApaya." Y agregué: "I chose March 22nd as Barmi's birthday because that is the day my nephew was born: The baby", e hice la mímica de tener un bebé cargado en mis brazos, entonces ellos se enternecieron. Mis estudiantes estaban entusiasmados y me algunos incluso empezaron a decir el nombre de su personaje de acuerdo a las pautas que yo había seguido. Les di una hoja y les pedí que siguieran el modelo que yo había seguido para la creación de un personaje de ficción. Una vez que tenían su personaje, les pedí que escribieran una biografía, como la que habíamos leído de Disney o como la de Barmi, mi personaje de ficción. Lucas me pidió que leyera de nuevo la biografía de mi personaje para saber cómo podía empezar la suya.</p>	
--	--

Laura Mesa-E... 11/3/17 4:13 AM
Comment [23]: Modelacion

Laura Mesa-E... 11/3/17 4:14 AM
Comment [24]: Modelacion

Laura Mesa-E... 11/2/17 7:00 PM
Comment [25]: Material escrito variado.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

mientras que Carolina me preguntó tímidamente: "puede ser un horse?". Hacia el final de la clase, pedí a cada uno que compartiera el nombre de su personaje de ficción:

Lucas: [Drapinomapple](#)
Lucía: [Doramopi](#)
Susi: [Barsolapi](#)
Danilo: [Ipijuco](#)
Ximena: [Bartinkinman](#)
Valentina: [Pepiyarma](#)
Simón: [Iropiyapi](#)
Manuela: [Flauluche](#)
Pedro: [Laeluapple](#)
Samara: [Baelmowat](#)
Carolina: [Lopipipe](#)
Rafael: [Mamifapa](#)
Luisa: [Barniceche](#)
Mateo: [Behamoapple](#)
Marcela: [Baranfapple](#)
Carlos: [Bathunfama](#)
Luciana: [Casledeora](#)
Julián: [Stigmimache](#)
Daniel: [Thormimoma](#)

Una vez terminada la clase recogí las hojas no sin antes prometerles que tendríamos más tiempo para terminarla en la siguiente clase.

Laura Mesa-E... 11/3/17 7:34 PM
Comment [26]: Creacion e invencion



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Fecha	Tema (tal y como se describe en la planeación institucional)	Secuencia didáctica relacionada	Contexto
Septiembre 12 del 2017	Identifica relaciones explícitas en historias del género no ficción (expositivo, biografía) de tipo causa-efecto y secuencia y con base en ellas saca conclusiones y hace predicciones del contenido del texto.		En clase creamos personajes de ficción de nuestra autoría, a partir de nuestro juguete preferido, personaje de Disney favorito, persona que amamos, fruta preferida.
Texto(s) leído(s) (título, autor, año)	Descripción de la clase	Producto escrito de los estudiantes	
	<p>Empezamos la clase desarrollando las presentaciones de los <i>characters</i> que los niños habían creado la secuencia anterior, ellos estaban ansiosos por hacer su presentación. La clase previa les había explicado la dinámica de esta actividad: cada niño haría la presentación de su personaje y luego habría un tiempo para las preguntas que el público pudiera tener al respecto. También condicioné estas intervenciones al uso apropiado de los auxiliares <i>does</i> and <i>doesn't</i>, tema que hemos estado trabajando.</p> <p>Carlos trajo una lista de preguntas que quería hacerle a sus compañeros acerca de sus personajes. Cada que alguno terminaba, los demás hacían preguntas relacionadas con la información que cada compañero decía acerca de su personaje. Carlos, Daniel y Samara usaron la regla de pregunta con "does", sin embargo, Ximena y Susi parecen necesitar más práctica todavía. A continuación, algunas de las intervenciones que los niños hicieron a sus compañeros:</p> <p>Lucas a Daniel: "Does Thormimoma has a pet?" Marcela a Carolina: "Does Loppipe have brothers?" Carlos a Mateo: "What is the name of Bebamoapple dad?"</p> <p>La presentación de Mateo llamó mi atención, pues</p>		

Laura Mesa-E... 11/2/17 7:02 PM
 Comment [27]: Incentivar la lectura

Laura Mesa-E... 11/3/17 7:35 PM
 Comment [28]: Writing begins in voice. Harste

	<p>establó una conversación con su personaje, pidiéndole que saludara al público y preguntándole: "you like to read?" y él mismo se respondía: "of course!", "do you study multiplication?" "yes!", se respondía enérgicamente.</p> <p>Luego, cada uno escribió en un papelito el nombre del personaje que había creado para meterlo en un recipiente y jugar al amigo secreto con estos personajes. La idea es que cada uno entreviste al personaje que le tocó en el papelito y que cada uno personifique este personaje de su autoría. Para esta actividad, les dije que podían disfrazarse cuando sea su turno de ser personajes, y traer las preguntas para la entrevista en fichas, para cuando deban ser los entrevistadores.</p> <p>Cada uno comenzó a hacer un sketch de las preguntas que quería hacerle al personaje que le había correspondido, y Mateo vino a preguntarme: "teacher, escribo así:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Do you have a brother/a?"</p> </div> <p>Yo le dije que en vez de escribir "/a", escribiera "sister" y le expliqué: "en inglés tú no dices <i>brothera</i>, dices <i>sister</i>."</p> <p>En la próxima clase estaremos terminando la entrevista que cada uno le aplicará al personaje que le correspondió.</p>	
--	---	--

Laura Mesa-E... 11/2/17 7:16 PM
 Comment [29]: Aproximacion a lo accurate del codigo y sus saberes previos en lengua materna.

Facultad de Educación
Encuesta lectura en voz alta y producción de textos

Propósito: Explorar cómo la actividad de lectura en voz alta te ha motivado a escribir nuevos textos.

Para las siguientes preguntas debes seleccionar solo **una** opción de respuesta, la que sea verdadera para tu caso.

1. DE LA LECTURA EN VOZ ALTA

Disfrutas cuando alguien te lee en voz alta

- Mucho
- Poco
- Nada

2. DE LOS ESPACIOS Y LOS COMPAÑEROS

Quando me leen en voz alta me gusta:

- Las voces que hace la profesora
- Las preguntas que hace
- La actividad que hacemos al terminar

3. DE LAS ACTIVIDADES

Al terminar la lectura en voz alta me gusta:

- Leerla de nuevo mentalmente
- Hacer dibujos sobre el cuento
- Escribir nuevas historias

4. DE LAS HISTORIAS QUE ESCRIBO

Quando escribo una historia:

- La invento toda
- Me inspiro en una historia que me haya leído la profesora
- Tengo en cuenta las partes del libro y acompaño los textos con dibujos y datos del autor e ilustrador.

5. DE OTRAS ACTIVIDADES QUE HAGO POR MI CUENTA



La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

A. Me gusta leer por mi cuenta SI () NO ()

Facultad de Educación

Si tu respuesta es SI:

Cuando leo, prefiero:

- Hacerlo mentalmente
- Hacerlo con un compañero
- Leerle a alguien en voz alta

B. Me gusta escribir por mi cuenta SI () NO ()

Si tu respuesta es SI:

Cuando escribo, lo hago porque

- Debo cumplir con tareas del Colegio
- Me gusta divertirme escribiendo acerca de lo que me gusta
- Me gusta compartir mis escritos con mis compañeros
- Otra razón como _____

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**Facultad de Educación
Consentimiento informado menor de edad**



**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación**

Maestría en Educación- Línea de Lengua y Literatura

Título de la investigación: la formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD¹

Yo _____, responsable directo del niño(a) _____, de _____ años de edad, manifiesto que otorgo de manera voluntaria mi permiso para que se le incluya como sujeto de estudio en el Proyecto de investigación educativa que es liderado por la profesora Laura Mesa Espinal, y lleva como título *la formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos*.

Luego de haber conocido y comprendido la información sobre dicho proyecto, y en el entendido de que:

- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para ambos en caso de no aceptar la invitación;
- Puedo retirarlo del proyecto si lo considero conveniente a sus intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión;
- No haremos ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por la colaboración en el estudio;
- No se mencionará el nombre de pila del niño(a) en los escritos y trabajos presentados por mi hijo(a), en su lugar se utilizará un nombre ficticio a fin de proteger la privacidad y mantener el anonimato del menor.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo al investigador responsable (cel. 3175729116)

Lugar fecha _____

Nombre y firma del responsable _____

Parentesco o relación con el participante _____

¹ Adaptado de Comisión de Ética de la Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. 2015

Anexo 4

Facultad de Educación

Porcentajes de datos obtenidos en encuesta

	mucho	poco	nada	
Disfrutas cuando alguien te lee en voz alta	15 88%	2 12%	0	
Cuando me leen en voz alta me gusta	11 64%	1 6%	5 30%	
Al terminar la lectura en voz alta me gusta	2 12%	7 42%	2 12%	6
Cuando escribo una historia	La invento toda 4 23%	Me inspiro en una historia que me haya leído la profesora 13 77%	Tengo en cuenta las partes del libro y acompaño los textos con dibujos y datos del autor e ilustrador 0	
Me gusta leer por mi cuenta	si 14 83%	no 3 17%	0	
Cuando leo, prefiero	Hacerlo mentalmente 5 35%	Hacerlo con un compañero 6 43%	Leerle a alguien en voz alta 3 22%	
Me gusta escribir por mi cuenta	si 16 95%	no 1 5%		
Cuando escribo, lo hago porque	Debo cumplir con tareas del Colegio 2 15%	Me gusta divertirme escribiendo acerca de lo que me gusta 8 62%	Me gusta compartir mis escritos con mis compañeros 3 23%	Otra razón Me gusta dibujar sobre lo que escribí Me gusta crear historias creativas Me gusta practicar escritura



Ahmad, A. (2012). Use of short stories as a tool of teaching english as a foreign language.

Journal of Education Research, 15 (2).

Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jesney, K., Dewey, E., Moisk, S., et al. (2006). *A review of the literature on second language learning*. 2nd. ed. Alberta: University of Calgary.

Cadavid, I. C., Díaz, C. P., & Quinchía, D. I. (2011). When theory meets practice: applying Cambourne's conditions for learning to professional development for elementary school EFL teachers. *PROFILE*, *13* (1657-0790), 175-187.

Cadavid, I. C., McNulty, M., & Quinchía, D. I. (2004). *Elementary english language instruction: colombian teachers' classroom practices*. Escuela de Idiomas. Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cerillo, P. C., & Yubero, S. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. 2^a. ed. Cuenca: CEPLI.

Cerrato Mira, J. F. (2016). El microcuento. Un género literario para fomentar la

lectoescritura mediante diferentes estrategias creativas en educación primaria:

Extraído: marzo 03 de 2017, desde:

http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/4543/TFMUEX_2016_Cerrato_Mira.pdf?sequence=1



Culler, J. (2000). La narración. In: J. Culler, *Breve Introducción a la Teoría Literaria*. 1st.

Facultad de Educación

ed. (pp. 101-111). Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.

Delgado, R. Sandoval, C. Soto, C. Bonilla, N. Rey, G. Módulo 7. Cognición y desarrollo humano. Área de desarrollo humano. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE- Universidad de Manizales. Medellín. 2003. Pág. 19.

Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. 1ª. ed. Buenos Aires: Paidós.

Diaz, C., Guerra, J., & Rodríguez, Z. (2008). Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 20, 77-96.

DiMarzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela: recorridos para escritores en formación*. 1ª. ed. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (E. Morata, Ed., & P. Manzano, Trans.). Madrid: Open University Press.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Flórez Romero, R., & Gómez Muñoz, D. P. (2013). *Leer y escribir en la escuela: retos y desafíos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (2006). *Teaching reading and writing in spanish and english in bilingual and dual language classrooms*. 2nd. ed. (L. Bridges, Ed.)

Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.



García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza Primaria y*

Secundaria. Madrid: UNIVERSITARIA

Harste, J. C. (2003). What do we mean by literacy now? *Voices from the Middle*, 10, 8-12.

Harste, J. (1994). Literacy as inquiry: an interview with Jerome C. Harste (R. J. Monson, & M. P. Monson, Interviewers).

Herrera, G. H. (2013). *Las cartillas de primeras letras en la educación colombiana*.

Copacabana: Hans-Werner Huneke.

Herron, J. (2008). Why phonics teaching must change. *The Positive Classroom*, 66 (1), 77-81.

Hornsby, D., & Wilson, L. (2014). Early literacy is more than phonics. *Practically Primary*, 19 (3), 12-15.

Hurtado, R. D., & Chaverra, D. I. (2013). Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua.

In: H. Werner-Huneke (Ed.), *Didáctica de la Lengua: Oralidad, Literacidad y el*

Espacio Inter(Cultural) (pp. 20-33). Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.

Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Lectura y Vida*, 12, 4, 1-13.

Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (J. Sáez, Ed.). Buenos Aires: Manantial.

La Hoz, A. (2012). El Microrrelato en el aula ELE. Aplicación didáctica. *Memoria del trabajo para optar al grado de Máster en la Universidad Pablo Olavide*.

Martínez, A. M. (2011). Explicit and differentiated phonics instruction as a tool to improve literacy skills for children learning english as a foreign language 1. *Education and Learning Research Journal*, 5.

Mesa Arango, A., & Quiroz Posada, R. E. (2012). Cohesión social y espacio de aparición: el papel de los espectadores en el concepto de ciudadanía de Hannah Arendt. Medellín: Universidad de Antioquia.

Mesa, A. (2011). *La ciudadanía de los espectadores de Hannah Arendt: entre la Educación para la ciudadanía y la formación ciudadana de los estudiantes universitarios*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Mineducación. Derechos Básicos de Aprendizaje (2016). Extraído: septiembre 10 de 2017, desde: mineducacion.gov.co

Rojo, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos* (C. Pacheco, Ed.) Caracas: Editorial Equinoccio.

Rojo, V. (1996). *Breve manual para reconocer minicuentos* (Ed. Bolívar), Caracas: Equinoccio.

Salmon, K. (2001). *Fundamentos del aprendizaje para la lectoescritura*. Quito: Fondo Editorial C.C.E.

Teberosky, A., & Ferreiro, E. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.*

México D.F.: Siglo XXI Editores.

Teberosky, A., Kaufman, A., Tolchinsky, L., & Ferreiro, E. (1989). *Nuevas investigaciones*

sobre adquisición de la lengua escrita. Segundo Congreso Latinoamericano de

Lecto-escritura. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e*

implicaciones didácticas. Barcelona: Antrhopos.

Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia .

Diálogos Latinoamericanos, 15 (1600-0110).

Trelease, J. (2004). *Manual de la lectura en voz alta.* (M. C. Rincón, Ed., J. Hernández, &

J. Lago, Trans.) Bogotá: Fundalectura.

Truscott de Mejía, A. M., Ordóñez., C. L., & Fonseca, L. (2006). *Estudio investigativo*

sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés- español) en Colombia.

Bogotá: Universidad de los Andes.

Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la escuela.* Akal: Madrid

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Del desarrollo cultural de las funciones*

psíquicas. Ediciones Fausto. <http://abacoenred.com/wp->

[content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky](http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky_Lev.pdf) Lev.pdf

La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Yuni, I., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Córdoba,

Facultad de Educación

Argentina: Brujas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3