

Taller de fortalecimiento en lectura crítica y comunicación escrita para Pruebas *Saber Pro*

Juan Guillermo Rey Pérez ¹

Talleres Pedagógicos

¹ Profesor Licenciatura en español y lenguas extranjeras:
inglés y francés. Universidad Santo Tomás. Seccional Tunja.
Contacto:
juan.reyp@usantoto.edu.co
[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/
generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001650620](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001650620)

Resumen

Esta propuesta de taller busca fortalecer las competencias en los módulos de *Lectura Crítica* y *Comunicación Escrita de las pruebas Saber Pro*. El objetivo es proporcionar a los estudiantes de octavo y noveno semestre una herramienta práctica de preparación que les permita afrontar el examen con confianza. El taller se desarrollará en tres etapas principales: un primer momento para conocer la estructura y exigencia de la prueba, un segundo momento dedicado a ejercicios prácticos con retroalimentación continua y, finalmente, un tercer momento enfocado en la escritura de un párrafo argumentativo bajo los criterios exigidos por el *ICFES*.

Marco teórico

El taller se fundamenta en la estructura de la prueba *Saber Pro*, que, según el *ICFES*, evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y producir textos. En el módulo de *Lectura Crítica*, se evalúan tres competencias clave: identificar y comprender ideas explícitas e implícitas, evaluar la validez de los argumentos y la solidez de los textos, y reflexionar sobre el contenido y la forma de los textos. Estas competencias se alinean con los tres niveles de lectura propuestos por Daniel Cassany: la lectura literal (comprender lo explícito), la inferencial (deducir lo implícito) y la crítica (evaluar y reflexionar).

Para el módulo de, la prueba requiere la elaboración de un texto argumentativo. En este sentido, se *Comunicación Escrita* aplicarán los criterios de argumentación de Anthony Weston, quien propone la necesidad de argumentos sólidos, la presentación de evidencias claras y el uso de un lenguaje preciso para construir una tesis coherente. El taller enfatizará estos principios para guiar a los estudiantes en la creación de un párrafo que cumpla con las exigencias de la prueba, asegurando que su mensaje sea persuasivo y bien fundamentado.

Descripción de Actividades Prácticas

El taller se llevará a cabo a través de una serie de actividades dinámicas y participativas:

1. Concientización y Contextualización: Se iniciará con una sesión de reflexión sobre la importancia de las pruebas *Saber Pro* en la educación superior y su relevancia para el futuro desempeño profesional de los estudiantes, especialmente para los futuros docentes en formación. Esto busca motivar su participación y compromiso.

2. Análisis de la Prueba: Se presentarán las características específicas de los módulos de Lectura Crítica y Comunicación Escrita. Se explicará detalladamente qué evalúa cada uno, haciendo hincapié en los niveles de evaluación del *ICFES*.

3. Ejercicios de Lectura Crítica: Se realizarán ejercicios prácticos con preguntas tipo *Saber Pro*. Durante esta fase, se guiará a los estudiantes para que identifiquen las características de cada pregunta y las estrategias para abordarlas. Se fomentará la participación activa y se proporcionará retroalimentación constante.

4. Debate y Conceptualización: Se presentarán imágenes de la realidad contemporánea de Colombia que sirvan como detonante para un debate. A partir de esta discusión, se conceptualizarán los criterios de las pruebas de Comunicación Escrita. A través de un esquema, se explicará cómo organizar las ideas para construir un texto argumentativo que cumpla con las competencias requeridas.

5. Lectura y Retroalimentación: Los estudiantes escribirán un párrafo bajo los criterios establecidos. Posteriormente, se hará una lectura en voz alta de los textos producidos. Se identificarán las fortalezas y las áreas de mejora, y se ofrecerán “tips de escritura” prácticos para pulir sus habilidades y asegurar un rendimiento óptimo en la prueba.

Conclusiones

Se espera que este taller culmine con un proceso de concientización significativa por parte de los estudiantes. El objetivo es que comprendan la importancia de estas pruebas no solo como un requisito académico, sino como un proceso de autoevaluación y preparación profesional. El taller busca que los estudiantes se sientan más seguros y competentes para afrontar el examen, reconociendo el valor que estas pruebas tienen para su desarrollo como futuros docentes y para la comunidad académica en general.

Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Gutiérrez, P. E. & Arias, L. (2019). Habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes universitarios: Una revisión de la literatura. *Revista de Investigación Educativa de la Redie*, 2(1), 1-15.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2025). Caja de herramientas Saber PRO. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/caja-de-herramientas-saber-pro/#inicio>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2024, diciembre). Ejemplos de preguntas explicadas: Lectura crítica Saber PRO 2019. Recuperado de: https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/12/Ejemplos_de_preguntas_explicadas_lectura_critica_saber_pro_2019.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2024). Guía de orientación Saber Pro 2024. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-pro-guia-y-preguntas-ejemplo>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2023). Módulo de Comunicación Escrita Saber PRO. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-pro-comunicacion-escrita>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2022). Marco de Referencia de Lectura Crítica. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/33664/104113/Marco+de+referencia+lectura+critica.pdf>
- Romero, V. L. & Muñoz, L. D. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia de escritura en la educación superior. *Revista de Pedagogía*, 42(115), 123-145.
- Vásquez-Rojas, O. A. (2018). La lectura crítica en la educación superior: una necesidad del siglo XXI. *Revista de la Universidad de La Salle*, 78, 119-132.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. (11ª ed.). Ariel.

***English Vowel Sounds: Taller
de fonética con énfasis en
las vocales cortas y largas
de la lengua inglesa en
estudiantes en formación
de segundo semestre***

lesly Victoria Hernández Numpaque,
Sara Alejandra Rojas Peña.
Docente tutor
Camila Andrea Palacios Olarte ¹

¹ Estudiantes y Profesora Universidad Santo Tomás.
Seccional Tunja.
lesly.hernandez@usantoto.edu.co
sara.rojasp@usantoto.edu.co

Resumen

Este taller está diseñado para que estudiantes en formación de segundo semestre de la Licenciatura, reconozcan las vocales y su sonido para el inglés como principio del fortalecimiento de la pronunciación. Se desenvuelve en cuatro fases en el que, a través de este, se invita a la práctica y fortalecimiento en la oralidad de la lengua inglesa. Es importante la transformación de las estrategias pedagógicas en el aula para volver a los estudiantes y docentes más expresivos, prácticos e ingeniosos dejando así a un lado la tradicionalidad en la enseñanza de las lenguas.

Palabras clave: Fortalecimiento, Pronunciación, Inglés, Enseñanza.

Marco teórico

El *Alfabeto Fonético Internacional (AFI)* (Euroinnova, 2025) es un sistema estandarizado de símbolos que se utiliza para presentar los sonidos de las lenguas habladas, en este caso, el idioma inglés (Michael, 2024). La pronunciación correcta no solo fortalece la comunicación efectiva, sino que también mejora la confianza del hablante y la percepción del oyente (CLC, 2024), de este modo, la fonética es un mecanismo preciso para el aprendizaje, expresión oral y uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua (Maria, s.f) (Nicotra, s.f).

El *AFI* permite a los alumnos obtener los conocimientos precisos para una adecuada pronunciación (Rubavathi, 2021), enfatizando la innovación de estrategia pedagógica en la formación de la docencia en lenguas extranjeras, volviéndolos más seguros en la enseñanza y el habla (Pan, 2023).

Los sonidos vocálicos en la lengua inglesa se clasifican en dos: largas y cortas (Grim-Feinberg, 2009), las cuales tienen su respectiva transcripción fonética, estas permiten al hablante hacer una distinción entre palabras homófonas o cualquiera en general, muchas ocasiones los estudiantes confunden cómo pronunciar las palabras ya que no se escriben igual. (Guerrero, 2008).

Descripción de la Actividad Práctica

Distribuidos en cuatro momentos pedagógicos.

Duración total de la actividad: 55 min

Activación oral (6 minutos)

Dinámica de producción oral *Phoneme Chains*. En esta los estudiantes tendrán que ser ágiles, uno por uno, expresarán una palabra formando así una cadena con la misma consonante. La participación de los estudiantes será evaluada por medio de la observación y tomando en cuenta que el parámetro de la actividad sea bien realizado.

Explicación de las vocales en el *Alfabeto Fonético Internacional (AFI)* (15 minutos)

Presentación y explicación en diapositivas de la clasificación de las vocales largas, cortas y su sonido para la correcta pronunciación dando ejemplos, asimismo se les mostrará el *Cambridge Dictionary* como apoyo para la actividad planteada.

Aplicación situada (20 minutos)

Se les expondrá a los participantes un “tongue twister” y una canción “Yellow-Coldplay” con base en estas se presentarán dos cajas con las vocales más usadas dentro de los mismos. En grupos de tres personas se rotarán dentro del auditorio en los stands, allí tendrán que introducir una pelota dentro de la caja con las vocales a la que corresponde la palabra descrita previamente. La relación que tiene el *tongue twister* y la canción es que, en estos, se trabajan sonidos vocálicos inexistentes en el español, cuyos según (Wilding, 2022) son unos de los errores más comunes en la pronunciación en inglés.

Cierre colectivo (10 minutos)

Socialización de ciertas palabras acertadas en la actividad para lograr mejor comprensión en los estudiantes y de igual forma, se hará un momento de auto-reflexión por parte de los estudiantes acerca de qué sonidos vocálicos les resultaron más complicados, seguido de eso, se recomendarán, Apps, páginas y plataformas que pueden ayudar como recurso educativo para el fortalecimiento de la fonética del inglés durante su proceso de formación.

Conclusiones

Este taller demuestra que la oralidad es no solo es una competencia comunicativa importante, sino que recalca la confianza de los estudiantes como hablantes lingüísticos cuando se reconocen como tal. Cuando a la oralidad se le da su lugar permite una comunicación clara y asertiva, nuevos vínculos interpersonales e identidad cultural.

El reconocimiento de las vocales, su sonido fonético y escritura, moldea el conocimiento previo de los estudiantes en formación para su próximo desarrollo académico obteniendo un enriquecimiento oral, dando así nuevas ideas para la adquisición y enseñanza de la lengua inglesa teniendo siempre

presente la competencia comunicativa, enfatizando el respeto y tolerancia en el proceso de aprendizaje.

Tipo de Audiencia

Estudiantes en formación de la Licenciatura en español y Lenguas extranjeras: inglés y francés de segundo semestre de la Universidad Santo Tomás.

Referencias

CLC, i. (14 de Agosto de 2024). CLC idiomas. Obtenido de CLC idiomas: <https://clcidiomas.com/importancia-de-la-pronunciacion/>

Euroinnova. (2025). Euroinnova international online education. Obtenido de Euroinnova international online education: <https://www.euroinnova.com/glosario/a/alfabeto-fonetico>

Grim-Feinberg, K. (Junio de 2009). La voz. Obtenido de la voz: <https://lavozebard.edu/archivo/article.php?id=950&pid=>

Guerrero, A. I. (2008). ¿Qué es la pronunciación? *redELE*, 16.

Maria, G. (s.f). La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica. Obtenido de La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: Una propuesta didáctica. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_111.pdf

Michael, R. (20 de Diciembre de 2024). EBSCO. Obtenido de EBSCO: <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/international-phonetic-alphabet-ipa>

Nicotra, G. (s.f). Estrategias para la Enseñanza de la Fonética. Obtenido de Estrategias para la Enseñanza de la Fonética. <https://share.google/f5nJULtpnkq8NBs5p>

Pan, L. (2023). Propuesta de mejora de la enseñanza de La fonética para los estudiantes hispanohablaes y sinohablaes con especial atención hacia /e/, /r/-/r̄/, /p/ y /b/. Obtenido de La fonética para los estudiantes hispanohablaes y sinohablaes con especial atención hacia /e/, /r/-/r̄/, /p/ y /b/: <https://share.google/HDPwbzQzLfRVyKuPr>

Rubavathi, M. (18 de Octubre de 2021). Cómo mejorar tus habilidades de pronunciación en inglés. Obtenido de Cómo mejorar tus habilidades de pronunciación en inglés: <https://www.britishcouncil.in/blog/how-improve-your-english-pronunciation-skills>

Wilding, A. (14 de Enero de 2022). British Council. Obtenido de British Council: <https://www.britishcouncil.es/blog/los-5-errores-pronunciacion-mas-comunes-en-ingles>

Palabra que transforma: taller de estrategias narrativas para docentes en formación

yesenia Katherin Hernández Chávez¹

¹ Profesora Universidad Santo Tomás. Seccional-Tunja.
Contacto:
yesenia.hernandez@usantoto.edu.co
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001550049

Resumen

Este taller está diseñado para que docentes en formación reconozcan el poder transformador de la palabra escrita como herramienta pedagógica. Se desarrollan tres estrategias narrativas aplicables en sus clases de práctica docente, desde una perspectiva situada y crítica. A través de ejercicios creativos, se invita a construir ambientes de aula que reconozcan la diversidad, fomenten la participación activa y promuevan la expresión sensible. La propuesta se fundamenta en la literatura como acto formativo, ético y estético, y ofrece recursos prácticos replicables en contextos escolares reales.

Palabras clave: Escritura creativa, narrativa pedagógica, práctica docente, formación inicial, aula transformadora.

Marco teórico

Este taller se sustenta en los principios de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Hooks, 1994), la educación literaria creativa (Pavón, 2015; Zayas, 2004) y la pedagogía narrativa (Bolívar, 2002). Desde esta mirada, la escritura creativa no es un ejercicio accesorio o artístico en el aula, sino un mecanismo de construcción de pensamiento, de expresión emocional y de transformación educativa. La narrativa permite a los estudiantes resignificar sus experiencias y construir sentido en contextos muchas veces marcados por el silencio, la estandarización o el desarraigo escolar.

Al integrar estrategias creativas de escritura en la formación docente, se potencia la creación de ambientes de aula más humanizados, más horizontales y más sensibles a las voces de los estudiantes. Desde la perspectiva de la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006), se busca que cada ejercicio sea transferible a la práctica pedagógica de los participantes, promoviendo la palabra como acto educativo transformador.

Descripción de actividades prácticas

Duración total: 60 minutos

Distribuidos en cuatro momentos pedagógicos:

1. Activación narrativa (10 minutos)

Dinámica de escritura libre a partir de una consigna evocadora: “Escribe el recuerdo de una clase que te cambió”. Se comparten algunas producciones en voz alta.

2. Exploración de estrategias narrativas (15 minutos)

Presentación breve de tres estrategias para usar la escritura en el aula escolar:

- “Cartas que no se envían”: ejercicio de expresión emocional y resolución de conflicto.
- “Narrar lo invisible”: visibilización de realidades omitidas en el aula.

- “La clase como cuento”: escribir una clase escolar como relato literario con personajes y trama.

3. Aplicación situada (25 minutos)

En pequeños grupos, los participantes eligen una de las estrategias y diseñan una

micro actividad para implementarla en su clase de práctica. Se orienta a que el diseño sea sencillo, replicable y adaptado a su contexto.

4. Cierre colectivo (10 minutos)

Socialización de los diseños creados y construcción conjunta de una guía didáctica en vivo (se recopilan ideas para enviarlas a los participantes por correo).

Conclusiones

La narrativa en el aula no solo potencia la competencia comunicativa, sino que transforma el vínculo pedagógico. Cuando los docentes en formación se reconocen como mediadores de la palabra significativa, están en capacidad de construir ambientes de aprendizaje donde la diversidad, la memoria, la emoción y la crítica tengan lugar.

Este taller demuestra que enseñar desde la escritura creativa no requiere recursos complejos, sino valentía pedagógica para abrir espacios de voz y escucha. La palabra escrita, cuando nace desde la experiencia, tiene poder para sanar, reflexionar y enseñar de forma profunda y duradera.

Tipo de audiencia

Docentes en formación (estudiantes de programas de licenciatura), especialmente aquellos en etapa de práctica pedagógica o próximos a iniciar su experiencia en el aula escolar.



Referencias

- Bolívar, A. (2002). La narrativa biográfica en educación. La Muralla.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida. McGraw
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora educativa.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Hill.
- Hooks, bell. (1994). Teaching to Transgress. Routledge.
- Paidós.
- Pavón, J. (2015). Literatura creativa y pedagogía crítica. Morata.
- Ricoeur, P. (1990). Tiempo y narración. Siglo XXI.
- Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience. Suny Press.
- Zayas, F. (2004). La escritura creativa en el aula. Octaedro.

Taller de escritura creativa: Darle voz a las palabras

*Laura Natali Gil Novoa
María Catalina González González ¹*

¹ Estudiantes Universidad Santo Tomás
Seccional-Tunja.

Contacto:
laura.giln@usantoto.edu.co

mariac.gonzalezg@usantoto.edu.co

Resumen

Este taller busca ofrecer a los participantes un espacio dinámico de exploración creativa a través de ejercicios breves y lúdicos de escritura. A lo largo de 60 minutos, los asistentes desarrollarán narraciones colectivas, micro textos y una carta literaria personal que estimule la imaginación y la construcción de imágenes poéticas. El enfoque principal es dar voz a las palabras mediante estrategias que combinen juego, emoción y reflexión, con el fin de promover la escritura como un acto de libertad expresiva y de construcción de identidad narrativa.

Marco teórico

El taller de escritura creativa “Darle voz a las palabras” se plantea como un laboratorio de imaginación fundamentado en la psicología de la creatividad, la pedagogía lúdica y la teoría literaria. Su propósito es acompañar a los participantes desde la inhibición inicial hasta la libre expresión en un espacio dinámico y seguro.

En la primera fase, “Bienvenida y Activación”, se prioriza la confianza como base del proceso creativo. Actividades como Historia en cadena o Mi vida en 6 palabras fomentan la colaboración y diluyen el miedo al juicio, generando un espacio de co-creación (Rodari, 1973; Cameron, 1992).

La segunda fase, “Inspiración y juego creativo”, introduce la empatía y la restricción como detonantes de la creatividad. Voces inesperadas, basada en la prosopopeya, ejercita la capacidad de adoptar nuevas perspectivas (Goldberg, 1986), mientras que la escritura de un microcuento de 50 palabras demuestra cómo los límites potencian la innovación (Perec, 1969).

El ejercicio central, La carta que nunca envié, utiliza el género epistolar para explorar la dimensión emocional de la escritura. Inspirada en la escritura terapéutica, permite expresar pensamientos sin censura y transformarlos en arte (Kaufman & Beghetto, 2009; Pennebaker, 1997; Ricoeur, 1984).

Finalmente, el cierre con refuerzo positivo fortalece la motivación y la continuidad del hábito creativo (Dweck, 2006; Csikszentmihalyi, 1990; Robinson, 2011).

Descripción de actividades prácticas

Duración total: 60 minutos

Bienvenida y activación (10 min)

Presentación del objetivo del taller.

Actividad ‘rompehielo’: Historia en cadena y Mi vida en 6 palabras.

Inspiración y juego creativo (15 min)

Voces inesperadas: narrar desde la perspectiva de un objeto.

Restricción creativa: microcuento de 50 palabras.

Ejercicio central (25 min)

La carta que nunca envié: carta personal o imaginaria con requisitos narrativos.

Lectura voluntaria y retroalimentación positiva.

Cierre y reflexión (10 min)

Comentarios positivos a los textos leídos.

Reflexión final sobre la escritura como libertad.

Tarea creativa: microtexto de 100 palabras.

Materiales: proyector, imágenes de objetos, hojas y lápices.

Conclusiones

El taller demuestra que la escritura creativa puede funcionar como un laboratorio de experimentación personal y colectiva, donde el juego y la restricción formal potencian la imaginación. A través de actividades accesibles, los participantes desarrollan confianza en su capacidad expresiva, amplían su repertorio narrativo y descubren nuevas formas de dar voz a experiencias, emociones y perspectivas. Este espacio confirma que la escritura no solo es un medio académico, sino también un acto de libertad, identidad y construcción de sentido.

Referencias

- Cameron, J. (1992). El camino del artista. Barcelona: Aguilar.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.
- Goldberg, N. (1986). Writing down the bones: Freeing the writer within. Shambhala.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Pennebaker, J. W. (1997). Opening up: The healing power of expressing emotions. Guilford Press.
- Perec, G. (1969). La disparition. Denoël.
- Ricoeur, P. (1984). Temps et récit (Vol. 1). Seuil.
- Robinson, K. (2011). Out of our minds: Learning to be creative (2nd ed.). Capstone.
- Rodari, G. (1973). Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias. Buenos Aires: Colihue.

Crafting powerful introductions: a collaborative padlet workshop

brayan Andrés Morantes Martínez¹

¹ Profesor Universidad Santo Tomás Seccional-Tunja

Contacto:

brayan.morantes@usantoto.edu.co

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001478518

Abstract

This workshop is meant to help students of English as a Foreign Language learn the basic concepts for writing essays, focusing on introductory paragraphs. Participants will engage in interactive activities where collaborative writing and Padlet as a digital tool will be used as a strategy to enhance their ability to craft introductory paragraphs in English.

Key words: Writing skills, introductory paragraph, Padlet, collaborative writing, *ELT*.

Theoretical Framework

It is well established that writing skills are a fundamental part of any English as a Foreign Language Program Curriculum. However, writing is not an easy task, even more so when writing paragraphs (Wali & Qayum Madani, 2020), as each must contribute coherently to the overall argument. Students usually overlook the importance of introductory paragraphs (Bresee, 2018) which may lead to a disorganized essay.

For the most part, introductory paragraphs must include a hook, background information, introduction of the main points, and a thesis statement (Whitaker, 2009). This is the reason why this workshop will focus on the hook, the bridge or supporting ideas of the essay and the thesis statement. Additionally, Fernandez *et al.* (2021) found that *ICT* in the classroom has proven to be effective to foster good practices in educational contexts around the world. When it comes to *ICT* in the classroom related to writing strategies, Padlet has emerged as a strategy that has been applied in educational contexts and previous studies. Defilippi *et al.* (2020) concluded that this strategy combined with collaborative writing has helped students interact and learn from each other.

Furthermore, research in collaborative writing and Padlet has concluded that students find them interesting and confidence builders (Ramadhani *et al.*, 2023). Therefore, it is important to highlight the relation between collaborative writing and students' motivation (Talib & Cheung, 2017). According to Devi & Puspitasari (2023), Padlet helps students improve their writing skills. In addition, Padlet serves as an excellent tool for collaboratively refining writing skills through peer assessment (Manipatruni *et al.*, 2024).

While studies show *ICT's* effectiveness in English writing instruction, a key consideration is that educators may face the lack of training to properly utilize these tools (Yáñez-Goyes *et al.*, 2024). Consequently, the imperative for professional development arises to facilitate their effective implementation in the classroom.

Conclusions

By the end of this workshop, participants will be able to use Padlet as a collaborative digital tool for enhancing their writing skills, focusing on introductory paragraphs within the framework of five-paragraph essays in English. Additionally, teachers will be provided with a strategy they may use in their classroom to foster students' writing skills through both Padlet and collaborative writing in the context of English as a *Foreign Language (EFL)* learning.

Description of Practical Activities

Introduction: We begin the workshop, specifying the objective. Participants will be given the starting instructions and they will be allowed to get to know both their instructor and their fellow workshop participants.

“Hook, bridge and thesis”: Participants analyze various introductory paragraphs (provided by the instructor) and identify different “hooks, bridges and theses”. They will categorize them and explain why each is effective.

Collaborative Padlet: Participants will be organized in groups of four or five people. They will be given a topic to write about. They will create a Padlet presentation where each one of them will write a sentence below each category (hook, first supporting sentence, second supporting sentence, third supporting sentence (bridge), and the thesis statement) regarding their essay topic, and at the end, they will vote for the best sentence of each category. Finally, they will write their introductory paragraph by using the best sentences.

Assessment: Participants will be given a rubric to assess each part of the introductory paragraph. They will discuss, provide feedback, and comment on the whole workshop.

References

- Bresee, A. (2018). The Importance of Devoting Attention to Students' Introductory The Importance of Devoting Attention to Students' Introductory Paragraphs Paragraphs. https://digitalcommons.usu.edu/wc_tutor
- Defilippi, M. T. A., Miller, K. L., & Ramirez-Avila, M. R. (2020). Collaboration to improve descriptive writing facilitated by Padlet: an English as a Foreign Language (EFL) action research study. *AtoZ*, 9(1), 54–60. <https://doi.org/10.5380/atoz.v9i1.73517>
- Devi, A. P., & Puspitasari, R. (2023). Digital collaborative writing technique using padlet in essay writing classroom. *ELT in Focus*, 6(2). <https://doi.org/10.35706/eltinf.v6i2.10934>
- Fernández Batanero, J. M., Montenegro Rueda, M., Fernández Cerero, J., & Gravan, P. R. (2021). Impact of ICT on writing and reading skills: a systematic review (2010-2020). *Texto Livre*, 1–12. <https://doi.org/10.35699/1983>
- Manipatruni, V. R., Kumar, N. S., Karim, M. R., & Banu, S. (2024). Improving Writing Skills through Essay Writing via “Write & Improve” for Error Analysis and “Padlet” for Collaborative Writing & Peer Review. *World Journal of English Language*, 14(4), 204–214. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n4p204>
- Ramadhani, A. S., Dewi, U., Syahnaz, M., & Kihwele, J. E. (2023). The Effectiveness of Using Padlet in Collaborative Writing Based on Students' Perceptions. *Child Education Journal*, 5(1), 36–48. <https://doi.org/10.33086/cej.v5i1.3767>
- Talib, T., & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative Writing in Classroom Instruction: A Synthesis of Recent Research. In *The English Teacher* (Vol. 46, Issue 2).
- Wali, O., & Qayum Madani, A. (2020). The Importance of Paragraph Writing: An Introduction. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 03(07), 44–50. www.ijlrhss.com
- Whitaker, A. (2009). *Academic writing guide 2010. A Step-by-Step Guide to Writing Academic Papers*. <https://www.sabsmkultikri.org/UploadedFiles/490845Academicwritingguide-1.pdf>.

Yáñez-Goyes, M., Peñaherrera-Solarte, K., Carlín-Chávez, E., & Bonilla-Tenesaca, J. (2024). Las *TIC* en la enseñanza del inglés para la educación básica: una revisión sistemática. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(3), 98–110. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2334>

Lire en images : la bande dessinée au service de la compréhension écrite

Irina Valeria Cely Mancera
Lucy Esmeralda Muñoz Plazas¹

Estudiantes Universidad Santo Tomás Seccional Tunja.

Contacto:

ina.celym@usantoto.edu.co

lucy.munoz@usantoto.edu.co

Resumen

Este taller propone el uso de la *bande dessinée* (cómic) y de herramientas tecnológicas gratuitas como recursos didácticos para fortalecer la comprensión escrita en *Francés como lengua extranjera (FLE)*, desde los niveles A1 a C1. A través de actividades prácticas y colaborativas, los participantes explorarán cómo la narrativa visual y la interacción tecnológica potencian el aprendizaje significativo. El objetivo es que los docentes identifiquen el potencial pedagógico del cómic para motivar a los estudiantes, desarrollar competencias lectoras y promover el aprendizaje autónomo.

Marco teórico

Las estrategias didácticas son recursos que potencian el aprendizaje significativo (Cañizales, 2004). En este contexto, la *bande dessinée* (*BD*) se presenta como un recurso visual y textual que estimula la comprensión lectora, pues articula imágenes y palabras en secuencias narrativas (Alatríste, 2007). Paré (2016) propone un modelo didáctico basado en el cómic francófono para el aula de *FLE*, evidenciando mejoras en la motivación y comprensión lectora. De igual forma, Sánchez (2023) confirma que la *BD* favorece la interpretación de situaciones comunicativas (oral y escrita). Asimismo, Gamboa (2017) destaca que la comprensión lectora implica interpretar y relacionar ideas, que permiten acceder tanto al significado explícito como implícito del texto. Por otra parte, el uso de *TIC* en el aula fortalece la competencia comunicativa en los contextos académicos de *ELLE*. En este sentido, Walked Hernández (2016) describe los recursos tecnológicos como el medio para mejorar dicha competencia, mientras que Ortiz Hoyos (2021) enfatiza que las *TIC* en el aula incrementan la motivación e interés de los alumnos. Además, su uso fortalece el aprendizaje autónomo, entendido como la capacidad del estudiante de controlar su propio proceso de aprendizaje (Holec 1981). Este proceso se destaca en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), donde se categorizan los niveles de lengua (básico, intermedio y avanzado) y se promueve este concepto. Finalmente, la competencia intercultural, definida por Tato (2014) como la habilidad para interactuar con culturas diversas, dinámicas y en constante cambio.

Descripción de actividades prácticas

El taller se desarrolla en cinco momentos clave. Primero, una breve apertura para explicar cómo los *cómics* facilitan la comprensión lectora y el aprendizaje cultural en francés, además de presentar la dinámica colaborativa. Luego, una actividad digital inicial donde se proyecta un cómic y se realizan preguntas rápidas mediante herramientas interactivas como *Kahoot* o *Mentimeter*. En la tercera fase, los estudiantes, organizados en equipos mixtos, analizan tiras cómicas impresas subrayando palabras clave, haciendo hipótesis de significado y redactando un breve resumen en francés. Después, cada grupo transforma su resumen en un póster digital usando *Canva* o *Padlet* y comparte su trabajo con la clase. Finalmente, se realiza un cierre con la

socialización de las producciones, se refuerzan las estrategias de comprensión empleadas y se otorgan reconocimientos motivadores, como diplomas, a los grupos más destacados.

Conclusiones

La *bande dessinée* se consolida como un recurso pedagógico eficaz, ya que permite a los estudiantes desarrollar estrategias de inferencia y contextualización, mejorando la comprensión escrita en francés de manera lúdica y motivadora. Asimismo, el aprendizaje colaborativo y el uso de herramientas digitales potencian la participación, fomentando la construcción conjunta del conocimiento. En conclusión, integrar elementos culturales a través del cómic favorece la comprensión textual y acerca a los estudiantes a aspectos socioculturales de la lengua francesa.

Referencias

- Benson, P. (2009). Entendiendo la autonomía en el aprendizaje de idiomas. Mantener el control: *Autonomía y aprendizaje de idiomas*, 1, 13-26.
- Cañizales, Y. (2004). Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. Investigación y postgrado, *Scielo*.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 111-126.
- Gamboa, M. (2017). El Desarrollo de la Comprensión Lectora utilizando la Estrategias de Solé en los niños y niñas de segundo grado "A" de la institución educativa N° 1249 vitarte ugel N° 06". Universidad peruana Cayetano Heredia. Facultad de educación.
- Maza, J. (2013). Un acercamiento al cómic: origen, desarrollo y potencialidades.
- Ortiz Hoyos, R. M. (2021, 13 septiembre). Implementación de las tecnologías TIC como una estrategia de motivación en el aprendizaje significativo y dinámico del idioma inglés. *UNAD*.
- Paré, C. (2016). Diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el cómic francófono para el aula de francés, lengua extranjera de Educación Primaria [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum
- Paricio Tato, MS (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Sánchez, A. (2023). La bande dessinée et l'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Walked Hernandez, M. T. (2016). El uso de los medios tecnológicos para mejorar el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Horizontes pedagógicos*, 18(1), 96-107.

Estrategias discursivas para despertar voces y miradas críticas desde lo cotidiano a lo mágico

belky Catalina Torres Serrano
Juana Valentina Cifuentes Fonseca ¹

¹ Estudiantes Universidad Santo Tomás Seccional
Tunja.

Contacto:
belky.torres@usantoto.edu.co

juana.cifuentes@usantoto.edu.co

Resumen

Este taller presenta una propuesta didáctica basada en el proyecto de aula desarrollado en el Colegio Gimnasio Galileo Galilei, cuyo objetivo fue fortalecer las habilidades discursivas en estudiantes de grado undécimo. Busca brindar a los futuros docentes estrategias didácticas lúdicas que mejoren las habilidades discursivas de los estudiantes. A partir de la experiencia desarrollada en el proyecto de aula se presentarán estrategias dinámicas y lúdicas que promueven la expresión oral, el análisis y la organización de ideas, integrando elementos del realismo mágico con referentes culturales y sociales, propios del estudiante. El taller será participativo, los asistentes diseñarán y aplicarán prácticas tales como dramatizaciones y creación de micro relatos, adaptadas a diferentes contextos educativos. Como resultado, se espera que los participantes reconozcan la importancia de la corporalidad, la modulación de la voz y el lenguaje no verbal como herramientas para el discurso efectivo, así como estrategias que promuevan un aprendizaje con resultados significativos y motivadores.

Marco teórico

La didáctica, como ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje, orienta la implementación de estrategias que respondan a las necesidades cognitivas y comunicativas de los estudiantes (Abreu, 2018). Este taller propone el uso del realismo mágico como recurso pedagógico que estimula la creatividad, la argumentación y la construcción de discursos significativos, al presentar lo extraordinario como parte de lo cotidiano, esta corriente literaria permite que los estudiantes reconozcan su contexto cultural y lo transformen en narrativas propias. Este planteamiento se sustenta en Vega y Gálvez Morales (2023), quienes destacan el valor de la oralidad como herramienta formativa, y en Abreu (2018), que proponen metodologías activas para el desarrollo de competencias comunicativas en contextos escolares. Por ello, se propone un taller basado en estaciones temáticas que promueven la exploración literaria, la producción creativa y la interacción colaborativa.

Descripción de Actividades:

Título de la actividad: Explorando el realismo mágico a través de estaciones discursivas.

Objetivo: Desarrollar habilidades de lectura, escritura, oralidad y expresión artística.

Materiales: Fragmentos literarios, hojas, colores, espacio del auditorio.

Tiempo estimado: 10 minutos por estación

Para esta actividad el auditorio se dividirá en 4 estaciones y se pedirá que los estudiantes se organicen en grupos de 4 a 5 personas, luego las ponentes les explicarán la dinámica de la actividad. En la primera estación denominada “Descifrando la Magia” los estudiantes encontrarán dos fragmentos de obras representativas del *Realismo Mágico* como *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez y *Terra Sonâmbula* de Mia Couto. Basados en estos fragmentos, los estudiantes responderán 5 preguntas como: ¿Cuál es el evento o elemento mágico presente en el fragmento? ¿Cómo se describe este elemento mágico? La segunda estación denominada “Creando Mundos Imposibles” los estudiantes escribirán un breve microrrelato que incorpore elementos del *Realismo Mágico* ambientado en Tunja o en un contexto colombiano. En la tercera estación denominada “Pintando lo Imposible”

los estudiantes crearán un dibujo que represente el realismo mágico en un contexto cotidiano o de su elección. En la última estación denominada “Voces de lo Extraordinario” los estudiantes van a improvisar una frase que refleje el *realismo mágico*. Cada grupo iniciará en una estación diferente, a medida que concluyan irán avanzando a la siguiente estación hasta completar todas las actividades.

Título Actividad 2: “Lo mágico detrás de lo cotidiano”

Tiempo estimado: 8 minutos.

Se conformarán grupos de 4-5 personas y se asignará a cada grupo una situación cotidiana como: esperar en una fila para comprar helado que cambia de sabor según el estado de ánimo. Luego cada grupo debe transformar su situación cotidiana en una dramatización de realismo mágico, usando: sonidos, gestos, narración fantástica, donde describen cómo los elementos mágicos se entrelazan con lo cotidiano, de forma sutil pero sorprendente.

Conclusiones

El taller muestra que el uso del realismo mágico como estrategia didáctica fortalece las habilidades discursivas en estudiantes de educación básica y media. Al conectar lo extraordinario con lo cotidiano, los participantes logran transformar elementos de su entorno contextualizado a la cultura de Tunja en microcuentos creativos que estimulan la oralidad, la argumentación y la expresión artística. La actividad por estaciones temáticas favorece la participación activa, la colaboración y el desarrollo continuo de competencias comunicativas. Las estrategias permiten pasar de la comprensión lectora a la producción escrita, visual y oral, generando un aprendizaje significativo y contextualizado. Además, se evidencia la importancia de adaptar las metodologías a las características del grupo, fomentando así, ambientes de confianza y apertura para el intercambio de ideas. Este tipo de propuesta demuestra que la literatura, cuando se aborda desde enfoques didácticos creativos, puede convertirse en una herramienta que conecta la teoría con la práctica y el arte con la educación.

Referencias

- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G., & Rosero, M. (Diciembre de 2018). Scielo. Obtenido de Scielo: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062018000600075&script=sci_arttext
- Alberto, S. B. (2025). Revistas Sophia. Obtenido de Revistas Sophia: <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1173>
- Bancayán , C., & Vega, P. (Enero de 2020). Dialnet. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011919>
- Benalcázar Moreira, E., & Flores García, K. (2023). ULEAM-PLL. Obtenido de: ULEAM-PLL: <https://repositorio.uleam.edu.ec/bits-tream/123456789/4952/1/ULEAM-PLL-030.pdf> file:///C:/Users/705F/Downloads/Volumen+15,+Nu%CC%81mero+Especial+I,+109-122.pdf
- González, N., Hernández, M., & Flores, V. (16 de Octubre de 2022). Revista de Estilos de Aprendizaje. Obtenido de Revista de Estilos de Aprendizaje.
- Henao, M., & Solorzano , A. (2015). Revista Universidad EAFIT. Obtenido de Revista Universidad EAFIT: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/1225/1112/0>
- Menéndez, S. N. (2012). Dialnet multimodalidad. Obtenido de Dialnet multimodalidad: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5959013.pdf>
- Montaña Daza, M., & Zapata Posada, L. (02 de 10 de 2023). revistaeis. Obtenido de revistaeis: <https://revistaeis.iejuliussieber.edu.co/index.php/Exp-inv/article/view/66>
- Ortiz, F. A. (Abril de 2015). ResearchGate. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/276123640_Practicas_y_formacion_docente_un_escenario_propicio_para_promover_la_investigacion_educativa_en_Colombia
- Vega, B., & Gálvez Morales, J. (2023). DSPACE. Obtenido de DSPACE: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/18941>

La voix en direct : atelier de production orale et radio francophone

Juan David Barrera Barrera
Juan Diego Correa Colmenares ¹

¹ Estudiantes Universidad Santo Tomás. Seccional- Tunja.

Contacto:

juan.barrera@usantoto.edu.co

juancorreac@usantoto.edu.co

Resumen

El objetivo del taller es proponer el uso de estrategias de locución radial para fortalecer la producción oral de *FLE* mediante ejercicios basados en la fonética, prosodia y entonación, los asistentes se verán inmersos de situaciones comunicativas, en las que deberán hacer uso de los conceptos previamente dados por los presentadores para desempeñarse en las distintas actividades propuestas. Esta propuesta está dirigida hacia los estudiantes universitarios, especialmente a los pertenecientes a la licenciatura en español y Lenguas Extranjeras Inglés y Francés.

Marco teórico

La locución en francés dada dentro del ejercicio de la radio institucional, posee una larga extensión de conceptos donde la producción oral es entendida como una capacidad de compartir códigos lingüísticos con una lengua, sea materna o extranjera (Adila, B., & Ghada, F. 2023), no obstante la producción oral constata otros aspectos que permiten una propia ejecución de contenido y de oralidad, con lo que la prosodia, comprendida como una fracción de aspectos ligados a la producción efectiva del discurso (Avanzi, M., *et al.* 2016) y la entonación definida como un tipo de consciencia de la melodía de palabras dentro de la oralidad con el fin de implementar aspectos fonéticos para diferenciar el léxico utilizado (Di Cristo, A. 2016).

Descripción de actividades prácticas

Qu'est-ce que vous pensez ? : Lluvia de ideas mediada por el sitio web "Mentimeter" donde se le preguntará al público: *¿Qué aspectos consideran que hacen parte de la locución radial en francés?*

Présentation des aspects à tenir en compte : Algunos conceptos tales como la producción oral, la prosodia y entonación se darán a explicar al público a modo de divulgación de términos y contextualización.

Exercice de production orale : Ejercicios de precisión fonética, tales como la ejecución de frases de complejidad media-alta y/o trabalenguas, serán dados por los presentadores hacia los asistentes.

Exercice d'imitation selon la consigne: Con el fin de incorporar a la producción final de los aspectos vistos a lo largo del taller, se crearán grupos de trabajo en los cuales los asistentes recibirán una situación específica donde se les dará una instrucción a seguir.

Conclusión

Los asistentes presentan una mejoría en aspectos ligados a la producción oral en francés, manejando conceptos de entonación y prosodia dadas en su práctica y producción final. La implementación de ejercicios de oralidad de carácter práctico generó una mejor retención de conceptos para una posterior

producción oral efectiva. Finalmente, la ejecución práctica y divertida del contenido en el taller produjo una mayor confianza y establecimiento de bases en oralidad dadas hacia el francés como lengua extranjera dada como locución radial.

Tipo de audiencia: Estudiantes de la Licenciatura en español y Lenguas Extranjeras (inglés y francés)



Referencias

- Adila, B., & Ghada, F. (2023). Les difficultés de la production orale en français au cycle primaire (Doctoral dissertation, university center of abdalhafid boussouf-MILA).
- Abry, D. & Chalaron, M. (2009). Les 500 Exercices de phonétique - Livre + corrigés intégrés + CD audio MP3 (A1-A2). Éditorial hachette.
- Avanzi, M., Simon, A. C., & Post, B. (2016). La prosodie du français: accentuation et phrasé. *Langue française*, 191(3), 5-10.
- Castellanos Sánchez, K. P. (2016). Les jeux: l'outil utile pour s'exprimer à l'oral en FLE. Di Cristo, A. (2016). Les musiques du français parlé: Essais sur l'accentuation, la métrique, le rythme, le phrasé prosodique et l'intonation du français contemporain. de Gruyter.
- Di Cristo, A. (2013). La prosodie de la parole. De Boeck Supérieur. MAMA WILIMBOLI Sabin, M. A. (2022). L'analyse des erreurs phonologiques sur la production orale.
- Simon, M. (2024). Étude des paramètres acoustiques de voix et de parole liés à la production orale d'émotions.
- Touchard, F. (2024). FLE-Le français expliqué simplement! 165 règles à maîtriser à son Rythme.

Creative writing and stoicism: exploring what we can and cannot control to enhance emotional intelligence and english writing skills

nidia Paola Sánchez Sánchez¹

¹ Profesora Universidad Santo Tomás. Seccional- Tunja.
Contacto:
nidia.sanchez@usantoto.edu.co

Abstract

This workshop invites participants to explore Stoic philosophy as a source for creative writing and emotional reflection. Using selected passages from *The Daily Stoic* (Holiday, 2016), participants will engage in group discussions and short narrative writing tasks in English. The activities emphasize the principle of differentiating between what we can and cannot control, fostering both introspection and the practice of coherence and cohesion in writing. The session is designed to demonstrate how literature and philosophy can enrich language pedagogy, offering participants an interdisciplinary space for introspection, personal growth, and communicative development.

Key words: Stoicism, creative writing, emotional intelligence, coherence, cohesion

Theoretical Framework

The integration of philosophy into pedagogy has long offered opportunities to connect intellectual reflection with personal development. Stoicism, particularly the principle of distinguishing between what depends on us and what does not (Epictetus, *Enchiridion*, 1995), provides a practical framework for cultivating resilience and emotional balance. This philosophical perspective aligns with contemporary research on emotional intelligence, which emphasizes self-perception, self-regulation, and self-expression as core components of human development (Goleman, 1995; Nussbaum, 2001).

Within the field of language education, writing is conceived not only as a linguistic task but also as a process of self-discovery and meaning-making (Elbow, 1998). The explicit practice of coherence and cohesion, central to second language writing pedagogy (Hyland, 2004), can be strengthened when learners engage with reflective and creative prompts that require them to organize ideas logically and persuasively. From a sociocultural perspective, writing activities also foster autonomy and metacognitive awareness (Vygotsky, 1978; Zimmerman, 2002). By combining Stoic philosophy, emotional intelligence, and writing pedagogy, this workshop proposes an interdisciplinary approach that supports both communicative competence and personal growth in English language learners.

Description of Practical Activities

The workshop is organized into four stages that connect Stoic philosophy with reflective dialogue and creative writing in English:

Exploratory Reading (10 min): Participants, working in small groups, read short passages from *The Daily Stoic* (Holiday & Hanselman, 2016). Each group identifies what is in the character's control and what is not, linking the reading to personal or classroom experiences.

Illustrative Examples and Reflection (5 min): The facilitator presents brief, everyday scenarios (traffic delays, canceled plans) to demonstrate how the Stoic principle appears in ordinary life. Participants engage in guided reflection, responding to prompts about stress, resilience, and the role of

emotional intelligence in facing uncontrollable circumstances. This stage encourages discussion and prepares the ground for writing.

Creative Writing (25 min): Participants produce a short fictional story in English with a focus on coherence and cohesion. The task follows a step-by-step scaffold: (1) choose a situation, real or fictional, where a character faces something uncontrollable; (2) outline the story in three sentences: beginning, problem, resolution; (3) write the narrative using coherence devices; (4) expand the text with details that show emotions, decisions, and reflections.

Sharing and Closing (10–15 min): Volunteered participants share their stories. The group discusses how the principle of control was reflected in the narratives and how writing strategies supported expression. The workshop concludes with a reflective question projected for all: “What will you choose to focus on after today: what you can control, or what you cannot?”

Conclusions

By the end of the workshop, participants are expected to have reflected on the Stoic principle of differentiating between what is within and beyond their control and recognized its relevance in everyday life. Through the practice of creative writing, they will strengthen their ability to produce coherent and cohesive texts in English while also exploring the connection between introspection, emotional intelligence, and language learning. The workshop ultimately aims to demonstrate how philosophy and literature can be integrated into language pedagogy to enrich both personal growth and communicative competence.

References

- Elbow, P. (1998). *Writing Without Teachers*. Oxford University Press.
- Epictetus. (1995). *The Enchiridion* (N. White, Trans.). Hackett.
- Epictetus. (2008). *Discourses* (R. Dobbin, Trans.). Penguin Classics.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Holiday, R., & Hanselman, S. (2016). *The Daily Stoic: 366 Meditations on Wisdom, Perseverance, and the Art of Living*. Portfolio.
- Hyland, K. (2004). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.
- Robertson, D. (2019). *How to Think Like a Roman Emperor: The Stoic Philosophy of Marcus Aurelius*. St. Martin's Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). "Becoming a Self-Regulated Learner." *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Fonética correctiva del inglés

xiomara Valentina Martínez Prieto¹

Resumen

Este taller busca analizar y trabajar las principales diferencias fonéticas entre el español y el inglés, específicamente trabajar la percepción y producción de pares mínimos en inglés correspondientes a los siguientes fonemas /θ/, /ð/, /b/, /v/. con el fin de identificar errores comunes en aprendientes hispanohablantes y proponer estrategias de corrección. A través de actividades auditivas, articulatorias y de producción comunicativa, los participantes explorarán contrastes vocálicos, consonánticos y prosódicos, reflexionando sobre cómo trasladarlos a la práctica docente.

Marco teórico

En la enseñanza de las lenguas, y en particular en la lengua inglesa, la pronunciación es muy importante para la comprensión y comunicación efectiva, debido a que tener una articulación clara y correcta porque influye directamente en la comprensión y eficacia de la comunicación. Rodríguez Pérez (citado en Rolo Cruz, 2019) señala que los estudiantes tienden a mejorar su pronunciación cuando enfrentan obstáculos comunicativos, ya que esta situación los impulsa a ajustar su producción oral a través de intentos sucesivos. De esta manera, la práctica constante se convierte en un mecanismo natural de aprendizaje. Por lo tanto, la fonética correctiva busca atender los principales problemas de pronunciación que afectan la inteligibilidad en segundas lenguas, por ello se convierte en una necesidad para los docentes en formación y en ejercicio, quienes deben integrar estrategias específicas para el fortalecimiento de la competencia. (Adad Olaya, 2020). En la enseñanza de la pronunciación se debe tener en cuenta las diferencias de los sistemas fonéticos (inglés-español) para así identificar los sonidos que requieran mayor tiempo de enseñanza, debido que algunos fonemas son más difíciles para los hispano hablantes, lo que provoca que realicen transferencias lingüísticas, dando como resultado préstamos fonéticos del español al inglés, es decir el estudiante no aplica las reglas fonéticas de la lengua (LE), sino utiliza los hábitos de pronunciación de su lengua materna (Miranda Tapias, 2023).

Descripción de actividades prácticas

1. Escucha inicial, se realiza un juego de “¿Cuál escuchaste?” con pares mínimos (think/sink, then/den, bat/vat)
2. Explicación de los sonidos con ejemplos modelados, por medio de la conciencia articulatoria, donde los asistentes
3. Producción lúdica: se realiza una competencia de trabalenguas
4. Grabación y retroalimentación: con ayuda de los dispositivos móviles los asistentes grabaran 2 diálogos cortos y será consciente de su propia producción

Conclusiones

Se adquieren estrategias prácticas y replicables para integrar a fonética correctiva en la docencia, los participantes identifican las consonantes problemáticas para hispanohablantes en inglés, desarrollan estrategias para diferenciar /θ/ vs /ð/ y /b/ vs /v/ en percepción y producción y generan actividades prácticas y replicables en contextos de aula para mejorar la inteligibilidad.

Referencias

- Adad Olaya, J. V. (2020). The sounds of english theory and practice for Latin American speakers. Medellín, Antioquia, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/168_The-SoundsEnglish.pdf
- Castillo Lozano, J. A. (2016). Mejoramiento de la pronunciación de la lengua inglesa de los estudiantes de primer semestre del programa de lenguas extranjeras de la Universidad Santiago de Cali a través de la enseñanza de la fonética. Tesis de grado, Universidad del Valle, Santiago de Cali. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/304d8437-3c88-415a-a94e-ac73f470e356/content#page3>
- Fuentes Hernandez, S. S., Vargas Pita, K. L., & Rey Pabón, A. S. (2019). Problematic Phonemes for Spanish-speakers' Learners of English. GIST – Education and Learning Research Journal, 215–238. doi: <http://dx.doi.org/10.26817/16925777.701>
- Miranda Tapias, E. V. (2023). Fortalecimiento de la pronunciación en inglés y disminución de la transferencia fonética negativa del español hablado en el municipio de la Paz, Cesar. Omnia, 26(2), 49-69. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/40179>
- Poley Romero, I. (2019). La problemática de los hispanohablantes con algunos aspectos de la fonética inglesa. Trabajo fin de grado, Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/90630>
- Pomata García, A. (2017). La pronunciación de los grupos consonánticos del inglés. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/67581>
- Ramírez Gómez, F. E. (2022). Didactics of phonetics for improving pronunciation in EFL for Spanish speakers. Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/60732>
- Rolo Cruz, R. (2019). La Enseñanza y el Aprendizaje de la Pronunciación del Inglés en Enseñanza Secundaria. Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/17274>

Silva Valencia, J. C. (2022). A comparative linguistic analysis of English and Spanish phonological system. *Gist Education and Learning Research Journal*, 139-155.

Trujillo Aristizabal, A., Pineda López, A. M., & Muñoz Echeverry, M. (2018). Estrategias de aprendizaje de pronunciación en Inglés como lengua extranjera. Tesis de grado, Universidad de Manizales, Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/426>

UN VUELO NOCTURNO EN LA CREACIÓN DE EL PRINCIPITO DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY.

Felipe Moreno Perdomo ¹

¹ Profesor Universidad Santo Tomás. Seccional- Tunja.
Contacto:
felipe.moreno@usantoto.edu.co
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001448600

Resumen

El Principito representa, a través de su narración y sus enseñanzas, valores muy importantes que han perdurado a través del tiempo. Surge siempre una pregunta problemática: *¿De dónde nace realmente el personaje de este libro?* Es válido formularse esta pregunta puesto que no nos satisface únicamente saber el nombre del planeta del cual este personaje literario proviene. En este artículo (taller) se desea presentar de forma general aquellos indicios de creación -generación- del personaje en un libro del mismo autor; Saint-Exupéry, llamado *Vuelo de Noche* (*Vol de nuit*). Además, se busca reforzar la lectura, la comprensión escrita, la producción oral y posiblemente la producción escrita de los estudiantes que participen de este taller literario.

Marco teórico

En este taller literario es pertinente exponer ciertas reflexiones importantes sobre la literatura, sus vínculos internos -índices de creación del personaje de *El Principito* en un libro anterior del mismo autor-, recepción del lector y además la literacidad como puesta en práctica de la lectura. En este contexto académico en nuestra universidad, y al interior del programa de la licenciatura, es imperativo poder encontrar espacios donde los estudiantes conozcan otras perspectivas de la literatura francesa y que además puedan expresarse, leer y complementar las ideas de sus compañeros.

Para Cassany (2006) se debe comprender la literacidad como aquella referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural al vincular el pensamiento crítico con el objetivo primordial: influir en el sujeto -ser- y su contexto. Es a través de este término -literacidad- que se enfoca la práctica -taller- de una comprensión discursiva en lengua francesa. Los estudiantes de la licenciatura tendrán un espacio de convergencia, de discusión y de aplicación de sus conocimientos donde sus lecturas y sus ideas son valiosas para la construcción del conocimiento.

Hallar en la lectura el correcto proceso de saber reconocer e interpretar un conocimiento dado es vital en el aprendizaje de una determinada lengua. Realizar las inferencias y relacionarlas con un conocimiento previo y propio lo es aún más. Es por eso por lo que, leer, interpretar y comentar algo que hemos leído -aprehendido- resulta muy provechoso en un taller como este. Como lo comenta Galera (2001), es la lectura un proceso continuo de interacción entre la acción del sujeto y el contenido propuesto en el texto. Esa acción del lector es de generar un movimiento de ideas que vincule ese mensaje que recibe en un determinado texto que posee un trasfondo: cultural, social, económico, educativo, político, etc.

La escritura, como proceso posterior o final de este taller literario, también recubre una importancia bastante considerable puesto que le permite al estudiante poner en orden sus ideas frente a una temática propuesta y poner en evidencia sus aprendizajes en escritura es muy valioso.

Descripción de actividades prácticas:

Principalmente este taller práctico tendrá 4 momentos:

Breve explicación de los vínculos literarios de *Vol de Nuit* y de *El Principito*. -Génesis de creación literaria-.

Lectura, por parte de los estudiantes, de algunos de esos pasajes literarios de los dos libros.

Conversaciones -producción oral- sobre estos pasajes literarios a través de ciertas preguntas que suscitan la conversación, las ideas recibidas por los lectores y exposición de ideas personales sobre los libros.

Los estudiantes podrán componer una pequeña frase o idea en francés respondiendo a una pregunta que aborde el tema de la amistad, la soledad o lo esencial de la vida.

Conclusiones

Este taller literario pudo, de diversas formas, consolidar un aprendizaje literario (autor, obra, ideas) y generar; de una forma u otra, un interés por conocer un poco más sobre la literatura francesa, sobre Antoine de Saint-Exupéry y sus libros y por demás potenciar las competencias de comprensión escrita, producción oral y producción escrita en los estudiantes de la licenciatura.

Referencias

- Cassany, Daniel (1995), *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.
- Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona.
- Chevrel, Yves, (2023) *La littérature comparée*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Fiévet, Martine (2013), *Littérature en classe de FLE*, éditions CLE International, Paris.
- Galera, F. (2001): Aspectos didácticos de la lectoescritura. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Godard, Anne, (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. *Langue et didactique*, 2015. Anne Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE* Saint-Exupéry, Antoine De (2000), *Le petit prince*, Mariner Books, Boston.
- Saint-Exupéry, Antoine De (2011), *Le petit prince*, éditions Gallimard, Évreux.
- Vol de Nuit (2004): https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/saint_exupery_vol_de_nuit.pdf

Estrategias para fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras

gladis Leonor Arias Rodríguez
Eliana Edith Roberto Flórez
Manuel Alberto Suárez Montaña ¹

¹ Decana y profesores Universidad Santo Tomás.
Seccional- Tunja.

Resumen

El objetivo de este taller es brindar herramientas útiles y prácticas para promover la formación de aprendices de lenguas extranjeras inglés y francés de manera autónoma. Las actividades se basan en diferentes teorías del aprendizaje y la identificación de factores internos y externos que interfieren en el aprendizaje. Se desarrollará el taller de manera teórico – práctica.

Marco teórico

El taller se apoya en varios constructos teóricos tales como Narváez Ribero (2005) y su análisis al sistema educativo, en aras de comprender cómo se forman individuos autónomos, implicando los recursos necesarios y, a su vez, la capacidad de convivir con escucha propia, de tal forma que esto también influya en tomas de decisiones. Torres Rubio (2010) es otro referente tenido en cuenta para abordar nociones de autonomía y su incidencia en los resultados que obtienen los alumnos, después de analizar la promoción de esta en diferentes centros educativos. Nassr-Sandoval (2017) es otro referente para esta propuesta. Dicha investigación sostiene que el juego puede ser considerado una estrategia didáctica, en un nivel inicial, para el desarrollo de la autonomía. Como alternativa, puede incorporarse al trabajo docente, el cual puede contemplarse desde los primeros grados hasta la educación superior. Finalmente, Ramos y Rodríguez (2021) se enfoca en los estilos y ritmos de aprendizaje.

Descripción de actividades prácticas:

Objetivo:

Identificar estrategias de memorización a corto, mediano y largo plazo.

Aplicar estrategias de memorización en los participantes.

Asociación de imágenes, palabras y significado.

Se establecen unas categorías (comida, ropa, viajes, accesorios, deportes, familia, etc.) haciendo referencia a los campos semánticos. Luego cada estudiante mencionará una palabra relacionada con la categoría y el siguiente estudiante debe repetir las palabras mencionadas e ir agregando una nueva palabra hasta que el último estudiante menciona todo el léxico desde el comienzo hasta el final.

Con esta actividad se logra hacer una representación mental y asociación de diferentes elementos. (Palabra, asociación mental, movimiento, número y persona), así como un ejercicio de mnemotecnica.

Busca 10 palabras nuevas o recientemente aprendidas en inglés/francés que sean difíciles. Con ellas, crea un minidiccionario en el que incluyas la palabra, una imagen referente a dicha palabra y una oración en contexto.

Descarga la aplicación Entrenador cerebral en la Play Store. Sigue las instrucciones del profesor y realiza los ejercicios que indique. Usa esta aplicación diariamente y determina los resultados y la efectividad de los ejercicios.

Segunda parte:

Objetivo: Socializar y aplicar diversas técnicas de estudio como estrategias de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés y Francés) y que generen un aprendizaje significativo.

Concientizar al estudiante sobre las formas en las que se puede trabajar la deficiencia ejecutiva (procrastinación).

Inteligencias múltiples: Descripción de la actividad mediante la implementación de las inteligencias múltiples. (Escuchar y completar una canción, actuarla y cantarla. Expresar en la lengua meta el mensaje que tiene la canción) Esta actividad permite trabajar la parte espacial, musical, naturalística, intra e interpersonal, lingüística, kinestésica.

Usaremos la aplicación <https://es.lyricstraining.com> para familiarizarnos con una canción de su interés.

Técnicas de estudio:

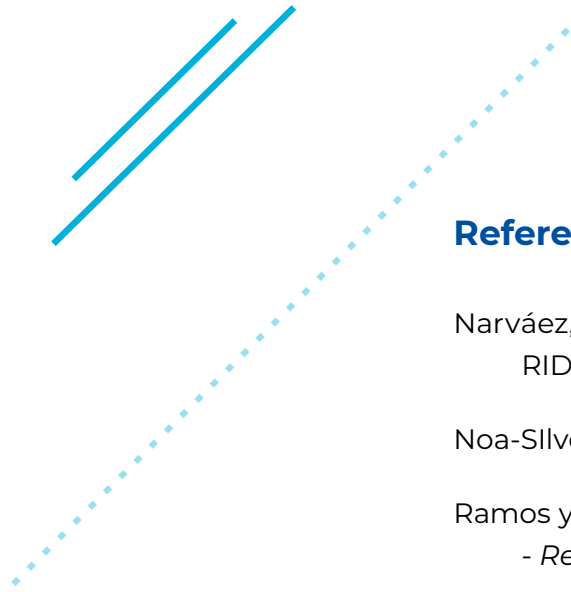
3.1 Manejo de tiempos: los estudiantes establecerán de manera individual macro y micro objetivos dentro de los procesos de aprendizaje del inglés y francés y luego diseñarán un mapa mental en el que distribuyan dicha información y hacer seguimiento semanal del cumplimiento de los mismos. Se hace una reflexión sobre la importancia de ser responsables y cumplidos para evitar la procrastinación.

3.2 Repetición espaciada: Con base en los microobjetivos establecidos en la técnica anterior, defina para cada microobjetivo un lugar, un momento del día, el día de la semana en cuestión y un tiempo estimado. (Tiempos, lugares, duración y temas)

3.3 Pomodoro: Incluir tiempos de estudio y tiempos de descanso. Los tiempos de estudio consecutivos serán de 25 minutos. Luego de esos 25 minutos se toman 5 minutos de descanso y así sucesivamente hasta completar en promedio 2 horas de estudio y 20 minutos de descanso. Si al estudiante se le dificulta mantener su atención en el estudio por 25 minutos se disminuye el tiempo (20 o 15 minutos).

Conclusiones

Se espera que a partir de la implementación del taller los participantes logren poner en práctica las técnicas para su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y que puedan ser aplicados a otras disciplinas, adaptados al contenido disciplinar de cada campo promoviendo la autonomía en diversos aspectos de la vida cotidiana.



Referencias

- Narváez, M. (2005). Autonomía para aprender y autonomía para vivir. RIDU, 1-13.
- Noa-Silverio, L. (2015). El aprendizaje autorregulado. *Alternativas*, 14-19.
- Ramos y Rodríguez. (2021). Estilos de aprendizaje. EA- Escuela abierta - *Revista de investigación educativa*, 39-55.
- Rojas, L. (2020). Aprendizaje Autónomo del Inglés como Lengua Extranjera en un Ecosistema *B-learning* Culturalmente Integrado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Sánchez E. (2018). Estrategias de aprendizaje autónomo de lenguas en estudiantes de últimos niveles de inglés y francés de la Licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Sandoval, N. (2017). El desarrollo de la autonomía a través del juego-trabajo en niños de 4 años de edad de una Institución Educativa Particular del distrito de Castilla, Piura. Universidad de *PIURA*.
- Torres, F. (2010). Autonomía de centros: ¿qué es autonomía? Participación educativa, 104-115.

Workshop: the use of *ai* in developing classroom lesson plans

nancy Guevara Hurtado¹

Abstract

The field of the teaching of a foreign language, is an area of the Applied Linguistics which comprises the reflections not just about how the language works but also the uses the speakers make into the different sociolinguistics and intercultural contexts. That is why the foreign languages educators look for the best ways they can fulfil their practices while planning effective classes and using the best didactics and strategies combined with the *ICT's*.

Meanwhile in developing and designing lesson plans, teachers must recognize that the student as the center of the process, is delighted with the use of different sorts of apps and digital resources which are quite familiar to them. However, the teacher must be careful to select the right ICTs according to the students' needs and the specific language learning objectives of the course. Ethical considerations arise as well.

1. Description

A. Objective

The objective of this teaching experience presentation is to highlight the benefits to include the AI into our teaching practices even in the designing of a complete lesson plan. Modifications must be done once the teacher analyze the proposal of the *AI*.

B. Structure

1. Start by reflecting how important it is for us as teachers to plan our classes according to the objectives which have been settled and think about the group's needs.

2. Second, I will question the participants if they agree with the use of the AI in the teaching of a foreign language, if so, which apps / AI they are familiar with.

3. Third, I will go in detail with three uses of the AI a) for checking students' pronunciation and understanding of the *FL*, (*ChatGPT*) b) for planning a lesson (*Padlet*) c) for developing a practical exercise in class (*Educaplay*)

4. The lesson plan will be checked in detail.

5. Conclusions

C. Overview of the content

Research has pointed out the use of the ICTs in the *EFL* are a good help for students in several ways. Among the counted advantages when using the Info-Tech in the teaching settings can be traced as a powerful engagement and motivational tool for students, enhance learning and understanding, provide students with personal pace for their learning, improve collaboration and communication, increase accessibility among others. However, it is relevant to consider some ethical issues when including the use of AI into the planning and classroom settings.

For example, it could get into some discriminations while the AI selects just stereotyped uses of the language which is taught, sort of unequal access

to Tech, impact on linguistic diversity, to mention a few. Some questions arise into the ethical grounds which are essential to be considered.

2. Academic contribution

I consider that it is worthwhile to make some reflections on the uses of digital tools & AI in our lessons, as users of Tech in the 21st century. Nowadays the education in general and language teaching, in particular, is a field highly connected to these practices due to its benefits. On the other hand, some of the drawbacks of the uses of the AI must be also considered since the object of our teaching is a living entity which presents linguistic variations, for example, and the AI certainly might not include them all. Ethical issues such as collecting learner data must be cited. Accessibility is another important issue. As a result, teachers require to have a careful use of this ICTs as the leaders of the language teaching process

References

- Azmi N. (2017). The Benefits of Using ICT in the EFL Classroom: From Perceived Utility to Potential Challenges. In *Journal of Educational and Social Research*. DOI:10.5901/jesr.2017.v7n1p111
- Casero, Elisa M. (2016) La importancia de las TIC para la enseñanza de idiomas en el aula multicultural. En *UNED* (Universidad Nacional de Educación a Distancia). España.
- Guevara, Nancy. (2023) Elementos culturales como eje de la enseñanza de ELE. Uso de plataformas digitales. VI Congreso Internacional de SICELE. Valparaíso. Chile. PUCV.
- (2025) Uso de la IA en el diseño de un plan de clase de español con fines específicos. VII Congreso Internacional de SICELE. Lima. Perú. Universidad Ricardo Palma.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Goforth Solutions. 30 Great Quotes about AI & Education <https://www.stephengoforth.com/blog-becoming/2023/6/15/30-great-quotes-about-ai-ampeducation>
- Goodeyedeers. The home of great ideas and resources. <https://goodeyedeers.wordpress.com/2023/12/07/ai-and-education-quotes-and-images>
- Hockly, N. (2023). Artificial Intelligence in English Language Teaching: The Good, the Bad and the Ugly. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>.
- Ruiz Vega, Jaime. (2010) Las TIC y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En *Revista Colombiana de Educación*, No. 58, enero-junio, 2010, pp. 40-77. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Comment maitriser les accents du français

gina Marcela Samacá Aguilar
Diego Andrés Niño Sánchez¹

¹ Profesores Universidad Santo Tomás.
Seccional-Tunja.

Resumen

El taller asume como objetivo sensibilizar a los estudiantes universitarios especialmente a los estudiantes de la licenciatura en español y Lenguas Extranjeras sobre la importancia los acentos en francés, tanto a nivel ortográfico como fonético. A través de actividades dinámicas, dictados activos, análisis contrastivos y recursos tecnológicos, se busca fortalecer la comprensión y producción escrita en francés, prevenir errores recurrentes y fomentar la conciencia metalingüística en contextos académicos y profesionales.

Marco teórico

Los acentos en francés no sólo marcan diferencias gráficas, sino cumplen funciones fonéticas, morfosintácticas y semánticas fundamentales (Catach, 1994). Su dominio forma parte de la competencia ortográfica, que, según Fayol (2003), es un componente clave en la producción escrita. En el marco del francés lengua extranjera (*FLE*), el aprendizaje de los acentos representa un desafío frecuente para hispanohablantes, cuya lengua nativa tiene un sistema ortográfico menos marcado por signos diacríticos.

El enfoque didáctico de este taller se basa en la pedagogía activa y el enfoque fonético-formativo de Léon (1997), que propone integrar el entrenamiento auditivo con la práctica escrita reflexiva. Se incorporan también principios de conciencia metalingüística (Gombert, 1990) y del enfoque de corrección auto-dirigida (Granget, 2018), útiles para el contexto universitario, donde el estudiante es actor de su aprendizaje.

Descripción de actividades prácticas:

Actividad de apertura: lluvia de ideas y juego digital tipo “Quiz” sobre acentos.

Presentación de mapa de acentos: se mostrarán las diferentes reglas para la acentuación. Dictée négociée: dictado colaborativo con análisis posterior de errores y justificación de uso de acentos.”Accent Challenge”: dinámica por equipos donde los estudiantes corrigen fragmentos de textos con errores ortográficos reales.

Pronunciación guiada: uso de Forvo y otras apps para comparar pronunciaciones (é/è, ou/ò).

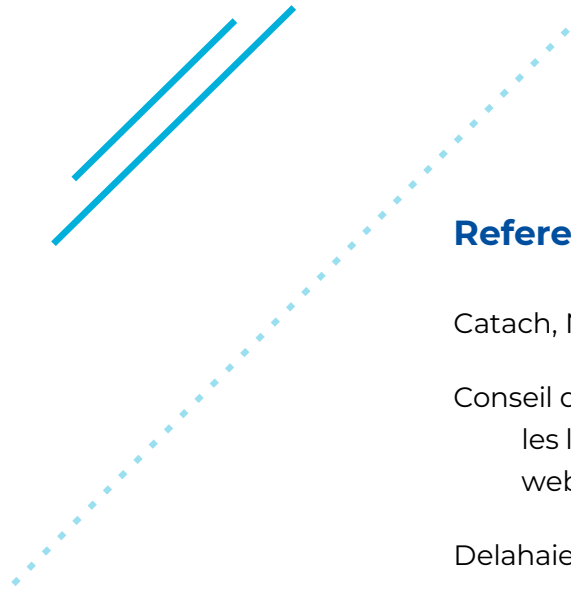
Producción escrita corta: redacción de un texto con autorrevisión asistida, aplicando lo aprendido.

Conclusiones

Los estudiantes participantes demostraron mayor conciencia sobre la función de los acentos en francés y su impacto en la claridad y corrección de

los textos. La integración de estrategias lúdicas, colaborativas y tecnológicas favoreció el reconocimiento de errores frecuentes y la autonomía en la revisión. La mayoría de estudiantes valoró el enfoque práctico y expresó mayor seguridad al escribir en francés.

Tipo de audiencia: Estudiantes de la licenciatura



Referencias

- Catach, N. (1994). Orthographe et lexique. Nathan.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Delahaie, R. (2015). 50 règles d'or pour ne plus faire de fautes. Larousse.
- Fayol, M. (2003). La production de l'écrit chez l'enfant. Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E. (1990). Le développement métalinguistique. Presses Universitaires de France.
- Granget, C. (2018). Apprendre à s'auto-corriger en FLE. Le français dans le monde, (408), 44–45.
- Guichon, N. (2012). Didactique du *FLE* et *TICE*. Didier.
- Léon, P. (1997). Phonétisme et prononciation du français. Nathan.
- Porquier, R. (1984). Grammaire et didactique des langues. Hachette.
- Trévisiol-Okamura, S. (2011). La correction des erreurs en classe de langue. *CLE* International.

Lectura que incluye: estrategias para enseñar inglés a niños neurodivergentes

laura Gabriela Trillos Pineda
Asesor: Camila Andrea Palacios Olarte ¹

Estudiante y profesora Universidad Santo Tomás. Seccional-Tunja.
Contacto:
laura.trillos@usantotomas.edu.co

Docente: Camila Palacios. Universidad Santo Tomás. Seccional-Tunja.
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002172133

Resumen

Este taller está dirigido a docentes en formación interesados en fortalecer sus competencias para la enseñanza del inglés a niños con necesidades educativas especiales, en particular niños con autismo o *TDAH*, para fomentar una educación más inclusiva en el aula. Por medio de la resolución de un estudio de caso, se desea fomentar prácticas inclusivas y efectivas en el aula de inglés. Este taller busca presentar herramientas ya definidas para aprovechar estrategias que contesten a los estilos y necesidades de aprendizaje de estudiantes neurodivergentes, y como futuros docentes, saber responder a diversas situaciones.

Palabras Clave: Inclusión, Estrategias didácticas, Enseñanza del inglés, Neurodiversidad.

Marco teórico

Este taller busca generar conciencia sobre cómo la educación inclusiva en Colombia ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad como principio de enseñanza, aunque enfrenta retos en la formación docente y en la creación de estrategias para estudiantes con necesidades educativas especiales (*NEE*). Según Beltrán V., Martínez F. y Vargas B. (2015), se han adoptado marcos internacionales de inclusión, pero persisten limitaciones en su aplicación metodológica en el aula. Los estudiantes con autismo y *TDAH* requieren enfoques específicos que respondan a sus particularidades cognitivas y comunicativas. Villa L., Echavarría D. y Vargas S. (2023) destacan la utilidad de estrategias visuales y predictivas para apoyar la comprensión lectora en niños con autismo.

Los niños con *TDAH* enfrentan dificultades de atención y autorregulación emocional. Sierra González, Lozano Yara y Vargas Medina (2022) recomiendan tareas fragmentadas, apoyos visuales y rutinas claras para reducir la carga cognitiva y favorecer su participación. La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera implica procesos como interpretación, deducción y activación de conocimientos previos, que en estudiantes neurodivergentes deben apoyarse con recursos multisensoriales. Como afirma Díaz Barriga (2006), la educación tiene que empezar reconociendo las diferencias del estudiante y su entorno.

Descripción de Actividades Prácticas

Duración total: 45 minutos

Se distribuirán en 4 momentos:

Presentación de corto animado y reflexión (10 minutos)

Se presentará un corto animado donde un niño con autismo va a su primer día de escuela, este mostrará la importancia de la inclusión, ya con esto se hará una pequeña reflexión respondiendo la pregunta “¿Qué mensaje te dejó el corto de Los zapatos de Luis sobre cómo tratar a los niños que aprenden o se comunican de forma diferente?”

https://www.youtube.com/watch?v=CIPjvi_INAo

Reconocimiento del tema (5 minutos)

Se hará una breve introducción del tema y se presentaran dos estrategias que se adapten a la comprensión lectora en la enseñanza del idioma ingles en la población ya especificada.

Estudio de caso: (20 minutos)

Se realizará un análisis y solución de casos prácticos que sean comunes en aulas de clase con niños con *TDHA* o Autismo, para saber qué pasos tomarían los asistentes para mejorar la comprensión lectora de estos niños, este se hará en pequeños grupos, donde haya una participación activa de los integrantes mientras analizan que estrategia es la indicada.

Cierre del taller (10 minutos)

Se hará la socialización de algunos casos rápidamente y se compartirán ideas colectivamente, cada participante de la actividad se llevará consigo el aprendizaje de nuevas estrategias para seguir en el aula de clase con niños de inclusión.

Conclusiones

La enseñanza del inglés a niños neurodivergentes no solo implica el que como docentes transmitamos contenidos, si no también que seamos creativos, empáticos y que podamos entender mejor los diferentes estilos de aprendizaje de cada niño. Con este taller se busca mostrar que, con el buen uso de estrategias muy sencillas, pero que se realicen bien, podemos diseñar experiencias inclusivas que apoyen con el aprendizaje integral de los niños.

El taller se desarrollará en cuatro momentos que buscan brindar herramientas prácticas y sencillas para adaptar la enseñanza a estudiantes neurodivergentes, con el objetivo de que cada asistente se lleve ideas que puedan aplicar en el momento de ejercer como docentes, para que así fortalezcamos y le demos más visibilidad e importancia a la inclusión en las practicas educativas.

Tipo de Audiencia

Docentes en formación (estudiantes de programas de la licenciatura en lenguas), que tengan interés en el tema de la inclusión y en la aplicación de estrategias de enseñanza a poblaciones neurodivergentes.

Referencias

- Bernal Sención, K. J., & Ramos González, B. L. (2022). Aprendizaje del idioma inglés en la educación especial a niños con autismo.
- Sierra González, J. D., Lozano Yara, N. A., & Vargas Medina, P. A. (2022). Estrategias pedagógicas que promueven la atención de educandos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2011). Mind, Brain, and Education Science.
- Villa Londoño, Echavarría Durán, Vargas Sotelo, Rojas Morales (2023). La Educación Inclusiva: Una Mirada desde las Concepciones y Prácticas de la Docencia en Colombia.
- Villafuerte Holguín, J. S., & Alonzo Rezabala, M. E. (2020). Pantallas táctiles y enseñanza del inglés a niños con *TDAH*.
- Zentall, S. S. (2006). ADHD and Education: Foundations, Characteristics, Methods, and Collaboration.

Poetry and literally translation in the *efl* classroom: towards the development of critical thinking skills

daniela Alejandra Cuervo Niño
Academic Advisor:
Camila Andrea Palacios Olarte¹

¹ Estudiante y profesora Universidad Santo Tomás.
Seccional-Tunja.
Contacto:
daniela.cuervo@usantoto.edu.co

Docente: Camila Palacios. Universidad Santo Tomás.
Seccional-Tunja.
[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/
generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002172133](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002172133)

Abstract

This theoretical-practical workshop aims to demonstrate how the practice of literary translation, specifically poetry translation, can be an effective pedagogical tool for fostering critical thinking in the English as a *Foreign Language (EFL)* classroom. Attendees will experience first-hand a sequence of activities based on André Lefevere's (1975) model of literary translation. The workshop will consist of a "translation auction", where participants' versions will be contrasted with a canonical translation, generating an in-depth debate on the author's implicit and explicit message, the participants' interpretation of the text, and the relative untranslatability of poetry.

Theoretical Framework

Literary translation transcends mere linguistic transfer; it is an act of the interpretation and re-creation (Bassnett, 2013). In the *EFL* context, this process forces the student to operate at metacognitive and critical levels, analyzing not only the semantic meaning but also the rhythm, rhyme, connotation, and aesthetics of the original text (Carter & Nunan, 2001). This practice is framed within an action-research approach, where the classroom becomes a laboratory for observing and improving pedagogical practice (Burns, 2009). The development of critical thinking, understood as the ability to analyze, evaluate, and reconstruct information reflectively (Facione, 1990), is enhanced by confronting the student with translation problems that have no single solution. Comparing multiple versions of the same text reveals the inherent subjectivity of translation and serves as a starting point for discussing ideology, the author's voice, and translation strategies, thereby mobilizing higher-order skills (Venuti, 2017).

Practical Activity Descriptions

Introduction: A brief explanation of literary translation and its role in poetry.

Individual Translation: Participants will be provided with a poem in English and asked to produce their own Spanish translation by following the steps proposed in André Lefevere's translation model.

Translation Auction – Group Analysis: Select participants' translations will be collected and projected. The group will discuss which version is closest to a canonical translation, which will then be revealed. Guided by the presenter, the group will compare and contrast each version: What word did each translator choose for a specific concept? Why? What was gained or lost in each version in terms of form and meaning? A debate will be fostered regarding the author's intent, the professional translator's decisions, and the participants' personal interpretations.

Discussion and Conclusions:

A collective reflection on how this activity stimulates critical thinking and how it can be integrated into different *EFFL* contexts.

The workshop will conclude by demonstrating that poetry translation is a profoundly critical and analytical exercise. The practical activity will show that there is no single idea translation, but rather multiple valid approximations that prioritize different elements of the original text. This process forces close reading, conscious decision-making, and the justification of choices, which are the core of critical thinking. Implementing this methodology in the EFL classroom not only enhances linguistics competence but also develops literary sensitivity, as well as students' capacity for argumentation and analysis.

References

- Baker, M. (2018). In Other Words: A Coursebook on Translation. London: Routledge.
- Bassnett, S. (2013). Translation Studies. London: Routledge.
- Burns, A. (2009). Doing Action Research in English Language Teaching. New York: Routledge.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other languages. New York: Cambridge University Press.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. Millbrae: The California Academic Press.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In On translation. Massachusetts: Harvard University Press.
- Lefevere, A. (1975). Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint. Assen: Van Gorcum.
- Munday, J. (2022). Introducing Translation Studies: Theories and Applications. London: Routledge.
- Paz, O. (1996). Traducción: literatura y literalidad. Barcelona: Tusquets.
- Venuti, L. (2017). The Translator's Invisibility: A History of Translation. London: Routledge.