

Luces, crítica y acción: desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de lenguas extranjeras a través del análisis de obras cinematográficas

David Santiago Bonilla González
asesor:

*Yesenia Katherin Hernández Chávez*¹

Reflexiones Pedagógicas

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

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

Resumen

Este proyecto propone fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de la *Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras* mediante el análisis cinematográfico. Reconociendo que los futuros docentes enfrentan un análisis superficial del cine, se implementará una estrategia didáctica en el centro “Espíritus Letrados” para fomentar la interpretación profunda de películas desde perspectivas narratológicas, semióticas y socioculturales. La iniciativa busca desarrollar habilidades de análisis, inferencia, argumentación e interpretación, promoviendo una postura ética y reflexiva. Así, se potencia la formación integral, la sensibilidad intercultural y el compromiso social de los estudiantes en un mundo globalizado.

Marco teórico

Es de tipo interdisciplinario, que articula el pensamiento crítico, la psicología sociocultural, la narratología, la semiótica audiovisual y la didáctica del cine. El pensamiento crítico, según Lipman, Facione y Paul & Elder, es una competencia esencial que se fomenta mediante el diálogo, la reflexión y la argumentación, habilidades que el análisis cinematográfico ayuda a desarrollar.

El cine, como lenguaje simbólico y cultural, expone a los estudiantes a dilemas éticos y diversas cosmovisiones, facilitando la expansión de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky, donde el aprendizaje se construye socialmente. Bordwell y Thompson aportan un enfoque detallado para analizar las estrategias narrativas y estilísticas que generan significado y efecto en el espectador. La narratología, con Propp y Genette, identifica estructuras y modos narrativos que sustentan la trama.

Desde la semiótica audiovisual, Barthes y Eco muestran cómo el cine crea significado mediante códigos visuales y culturales, involucrando activamente al espectador. Finalmente, la didáctica del cine, según Leal, potencia la alfabetización audiovisual, el pensamiento crítico, la creatividad y la sensibilidad estética, integrando el cine como recurso pedagógico para formar espectadores conscientes y críticos.

Descripción de actividades prácticas (20 minutos): Se propone una actividad para que los asistentes al taller, vivan la experiencia propuesta en el centro literario y artístico “Espíritus Letrados” (Tipo de audiencia: Público general, tales como: estudiantes, docentes, investigadores, administrativos, directivos, entre otros...)

Propuesta de actividad:

Visualización corta de un fragmento de película (7-8 minutos)

Se escogerán entre 2 a 3 fragmentos de algunas de las películas vistas en el espacio creado para el desarrollo del proyecto en cuestión. Ej.: La Vida es Bella, Los Coristas, La Tumba de las Luciérnagas, entre otras.

Duración fragmentos (2-3 minutos), los cuales contendrán un dilema ético, un conflicto socio-cultural o un tema controversial.

Discusión guiada en grupos pequeños (7-8 minutos)

Cada grupo analiza un fragmento diferente, se indica a cada grupo cual fragmento analizará. Se brindan preguntas orientadoras para analizar los fragmentos de las películas, enfocadas en: ¿Cuáles son las implicaciones sociales y culturales presentes? - ¿Qué simbología se puede denotar? - ¿Qué dilema ético se refleja en el fragmento? - ¿Qué paralelos encuentras entre la situación presentada y las realidades actuales en tu entorno o en el mundo? - ¿Qué enseñanza, conclusión o reflexión personal deja este fragmento sobre la condición humana?

Puesta en común y reflexión (3-4 minutos)

Finalmente, algunos grupos comparten sus ideas brevemente, lo cual refuerza la importancia del análisis crítico y la diversidad de interpretaciones.

Conclusiones

Este taller busca generar un espacio de reflexión crítica, diálogo colectivo y sensibilización frente a dilemas éticos y socio-culturales, promoviendo la empatía y el pensamiento humanista a través del cine como recurso artístico y pedagógico en el centro “Espíritus Letrados”. Además, se pretende fomentar la interdisciplinariedad, la construcción colectiva y la reflexividad, consolidando un escenario de pluralidad e interculturalidad orientado a la transformación social

Referencias

- Amar, V. (2009). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Scielo. Obtenido de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152009000200011
- Barthes, R. (1985). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Bordwell, D. &. (2013). *El arte cinematográfico*. . McGraw-Hill.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- García, A., & Marin, L. (2018). El cortometraje como estrategia didáctica para el fortalecimiento del respeto en un escenario de aprendizaje de la lengua inglesa. Obtenido de Universidad Libre - Facultad Ciencias de la Educación: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15767/El%20cortometraje%20como%20estrategia%20didáctica%20para%20el%20fortalecimiento%20del%20respeto%20en%20un%20escenario%20de%20.pdf>
- García, M. (2002). Historias de hombres y mujeres en términos de luz: El papel del cine en la educación. *Redalyc - Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001508.pdf>
- Leal, A. (2023). Cine venezolano: Una alternativa educativa para estimular el pensamiento crítico. *Honoris Causa*. Obtenido de: <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/280>
- Lipman, M. (1995). *El descubrimiento del pensamiento*. Ediciones de la Torre.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson Education.
- Soto, C. (s.f.). El cine como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales para fortalecer el pensamiento crítico. Repositorio Institucional Unisabana. Obtenido de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43575/Tesis%20Carolina%20Soto%20Salvador.pdf>

Fomentar la motivación para la expresión oral en francés mediante el uso de estrategias lúdicas en los estudiantes de grado décimo

valentina Sharif Rondón Vanegas
Nasdy Tatiana Guio Ramos¹

¹ Estudiantes Universidad Santo Tomás.
Seccional-Tunja
Contacto:
valentina.rondon@usantoto.edu.co

Contacto:
nasdy.guio@usantoto.edu.co

Resumen

Este proyecto busca estimular tanto la motivación como la participación oral en francés de los estudiantes de grado décimo, a través de la realización de dinámicas lúdicas dentro del proceso educativo. El trabajo surge a causa de la falta de interés y a las dificultades en la expresión oral detectadas en el aula. Para contrarrestar esta situación, se desarrollaron actividades didácticas con un enfoque dinámico, que fomentan el movimiento, el juego y la interacción continua. Se pretende crear un espacio pedagógico inclusivo y motivador que facilite el aprendizaje del idioma, especialmente en lo relacionado con el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Los resultados muestran avances en la seguridad, confianza e interés de los estudiantes al expresarse en francés.

Descripción del problema:

En el contexto del colegio *American School de Tunja*, se identifican retos significativos en la enseñanza del francés como idioma extranjero a estudiantes de grado décimo. A través de observaciones realizadas por una docente en formación, se evidenció que, a pesar de cierto interés por la asignatura, la participación estudiantil era escasa durante las clases, especialmente en ejercicios relacionados con los verbos del primer grupo. Este comportamiento sugiere un bajo nivel de motivación, así como inseguridad al hablar, asociada a dificultades con la pronunciación y el uso del vocabulario. En respuesta a esta problemática, el presente proyecto propone el uso de recursos lúdicos y pedagógicos que propicien un entorno de aprendizaje más relajado, dinámico y colaborativo. Se espera que, al privilegiar la acción y la interacción, los estudiantes se sientan más cómodos al participar y, en consecuencia, se logren mejoras tanto en su motivación como en su desempeño académico.

Objetivo general: Fomentar la motivación para la expresión oral en francés mediante el uso de estrategias lúdicas en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa American School de Tunja

Marco teórico

Diversos enfoques educativos coinciden en que la incorporación de actividades lúdicas dentro del aula potencia la motivación y facilita un aprendizaje más significativo, al involucrar al estudiante de forma activa. Este tipo de estrategias, especialmente en el área de lenguas, no solo promueven la creatividad, sino que también refuerzan la comprensión de los contenidos. De igual manera, el aprendizaje colaborativo permite construir conocimiento de manera conjunta, combinando aportes individuales con espacios de discusión que fortalecen tanto las competencias académicas como las habilidades sociales. Por otro lado, la práctica constante del idioma favorece el desarrollo de destrezas comunicativas, especialmente cuando se emplean técnicas de enseñanza activa. Finalmente, se reconoce que la motivación juega un papel trascendental en el proceso de aprendizaje de un idioma externo al materno, ya que impulsa aprendizajes más profundos y duraderos.

Metodología

El estudio se llevó a cabo bajo el enfoque de *Investigación - Acción Participativa (IAP)*, el cual combina la indagación con la intervención práctica, fomentando la colaboración entre docentes y estudiantes. Este enfoque permitió identificar las problemáticas existentes, proponer soluciones contextualizadas y evaluar su eficacia de manera continua. La metodología favoreció la participación activa del estudiantado y su apropiación del proceso de aprendizaje, generando un entorno reflexivo y dinámico que contribuyó a la pertinencia y aplicabilidad de los resultados obtenidos. Además, facilitó la organización de la información y el seguimiento de los objetivos plantea.

Resultados: Los datos recogidos mediante instrumentos de observación revelaron bajos niveles de motivación y dificultades en la producción oral del francés. Sin embargo, la realización de actividades lúdicas como “la rana” en *Educaplay* y el bingo, fue bien recibida por los estudiantes. Estas estrategias contribuyeron a mejorar su participación, aumentar la confianza y despertar un mayor interés por el idioma, al mismo tiempo que fortalecieron el aprendizaje de vocabulario, conjugaciones y pronunciación.

Conclusiones

A través de la puesta en marcha del proyecto de aula, se logró estimular la motivación y mejorar la participación en la producción oral del francés, gracias al uso de herramientas lúdicas como *Educaplay*, bingo y juegos interactivos. Estas actividades promovieron un ambiente de aprendizaje colaborativo y dinámico, permitiendo avances significativos en la adquisición del idioma, especialmente en aspectos como la pronunciación, los verbos y el vocabulario. En general, se observó un cambio positivo en la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje del francés.

Referencias

- Ariño, M. L. (2017). Aprendizaje colaborativo y cooperativo. Repositorio, Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú.
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la Educación Superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515.
- Jaimes, R. B., Murillo, L. N. G., & Ramírez, E. M. F. (2011). El taller como estrategia didáctica en docentes de lenguas extranjeras (Tesis de Licenciatura).
- Nieto Pachón, M. C., & Salazar Cortés, L. P. (2019). Desarrollo de la habilidad oral en inglés en los niños de cuarto grado mediante la lúdica como herramienta de aprendizaje.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Solís Alva, L. S. (2020). Estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN ESCOLAR

Ruth Marlene Sandoval Ortiz ¹

¹ Profesora Universidad Santo Tomás.
Seccional-Tunja.
Contacto:
direccion.cbasicas@ustatunja.edu.co

Resumen

El liderazgo pedagógico en el aula es un elemento esencial para la transformación de la escuela y el fortalecimiento de los aprendizajes. Esta reflexión propone un análisis del rol del docente como líder pedagógico en contextos escolares caracterizados por la diversidad, los retos de la globalización y las nuevas demandas educativas. A partir de fundamentos teóricos y experiencias en la práctica pedagógica, se evidencia cómo el liderazgo docente contribuye a la formación de estudiantes críticos, responsables y con competencias integrales para la vida.

Descripción de la estrategia de la reflexión

La reflexión se estructura en tres momentos: En un primer momento una presentación de referentes teóricos sobre liderazgo educativo en la docencia; en segundo momento análisis de problemáticas pedagógicas recurrentes en la educación básica y media, y finalmente se muestran estrategias que contribuyen a fortalecer el liderazgo docente en las aulas.

Sustento teórico

El liderazgo pedagógico en el aula ha sido ampliamente estudiado como un factor determinante en la calidad escolar. Autores como Bolívar (2010) sostienen que el liderazgo pedagógico debe centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que en la administración escolar. Fullan (2007) y Hargreaves (2012) coinciden en que el docente líder impulsa el cambio cultural de la escuela, motivando a sus estudiantes y colegas hacia la innovación y la mejora continua.

En este nivel educativo, el liderazgo no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica generar ambientes de aprendizaje significativos, inclusivos y críticos. El docente líder fomenta la lectura, el pensamiento crítico y la participación activa, respondiendo a las necesidades de adolescentes y jóvenes en formación. Así, el liderazgo pedagógico en el aula se entiende como un compromiso con la transformación social y con el acompañamiento cercano de los estudiantes en su proceso de crecimiento personal y académico.

Contexto pedagógico

El análisis se centra en el ejercicio del liderazgo pedagógico en el aula, entendido como la capacidad del docente para orientar, motivar y guiar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. En este contexto, los educadores enfrentan desafíos como la desmotivación estudiantil, las dificultades en la comprensión lectora, la diversidad en los ritmos de aprendizaje y la necesidad de integrar competencias socioemocionales que fortalezcan la formación integral de los estudiantes.

Resultados

Las experiencias de liderazgo pedagógico han evidenciado impactos positivos en la dinámica escolar: mayor participación estudiantil, mejora del clima de aula, fortalecimiento de la motivación y desarrollo de proyectos educativos transversales que enriquecen el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

El liderazgo pedagógico en el aula se constituye en un factor determinante para la calidad educativa. Un docente líder no solo transmite conocimientos, sino que actúa como guía, orientador y mediador en la construcción colectiva del saber. Este tipo de liderazgo promueve ambientes inclusivos, participativos y motivadores, en los que los estudiantes encuentran sentido a su aprendizaje. Impulsar el liderazgo pedagógico es, en consecuencia, una apuesta por la innovación, la equidad y la transformación de la escuela en un espacio con verdadero impacto social.

Referencias

- Antonio Martel, M. G., & Herrera Álvarez, Á. M. (2019). El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes. *Gestión de Organizaciones*, 4(2), 31-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7468001>
- Bolívar, A. (2010). *Liderazgo educativo y mejora de la escuela*. Morata.
- Covey, S. R. (2004). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Octaedro.
- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2013). Liderazgo docente y mejora de la escuela: Perspectivas y experiencias. Graó.
- Martínez-Otero, V. (2014). El liderazgo del profesorado en la construcción de la calidad educativa. *Educación y Futuro*, 31, 27-44.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2011). Mejora de la escuela y liderazgo educativo en Iberoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-43. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a02.pdf>
- Ortega, P. (2018). El liderazgo docente como factor de innovación pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 115-124. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v20n1/a11v20n1.pdf>
- Rodríguez, C. (2016). *Liderazgo y gestión pedagógica en la educación básica*. Magisterio.
- Torres, R. M. (2006). *La educación en la práctica docente: Liderazgo y transformación escolar*. Siglo XXI.

¿Quién habla cuando la máquina escribe?: Reflexiones sobre lenguaje, subjetividad e inteligencia artificial

helmer Andrés Avendaño Soto¹

¹ Estudiante de la Especialización en pedagogía para
la Educación Superior.
Contacto:
helmer.sotoave@usantotomas.edu.co

Resumen

La inteligencia artificial emerge hoy como una herramienta ambivalente: promesa de desarrollo y, al mismo tiempo, riesgo para la formación de sujetos político-sociales. Si el yo se constituye en y por el lenguaje, el avance de los modelos de procesamiento de texto basados en IA plantea un desafío ineludible a la pedagogía, pues la convierte en terreno de disputa sobre la producción de sentido. En esta reflexión se propone analizar cómo el lenguaje, lejos de ser un instrumento neutro de comunicación, constituye el espacio donde se forja la subjetividad lectora, ahora confrontada con discursos generados algorítmicamente. El objetivo es problematizar la relación entre literacidad crítica y tecnologías de inteligencia artificial, interrogando las posibilidades y límites de la pedagogía contemporánea frente a la formación de sujetos capaces de leer, interpretar y resistir en contextos mediados por máquinas generativas.

Estrategia de la reflexión:

Se fundamenta en un enfoque crítico-hermenéutico que vincula la filosofía del lenguaje con debates pedagógicos actuales. Se problematiza la literacidad crítica como eje de subjetivación, confrontándola con los cambios introducidos por la inteligencia artificial. El análisis se estructura en tres momentos: revisión filosófica del lenguaje, examen de la IA como mediación discursiva y formulación de interrogantes educativos. Más que respuestas definitivas, se busca propiciar un diálogo crítico sobre las implicaciones del lenguaje en la era digital.

Sustento teórico

La reflexión se fundamenta en la propuesta de Benveniste (1971, 1977), quien concibe el lenguaje como constitutivo de la subjetividad, al emerger el “yo” y el “tú” en el acto de enunciación y abrirse la experiencia humana en la palabra. Esta visión dialoga con Heidegger, para quien el lenguaje es la “casa del ser” (Carta sobre el humanismo, 2000; La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo, 2012), espacio donde se revela la comprensión del hombre. Eilenberger (2019), al reconstruir la década filosófica de 1919-1929, muestra cómo estas ideas marcaron un giro en la forma de pensar el sujeto y su relación con el mundo. Beuchot (2010), desde la hermenéutica analógica, ofrece un horizonte pedagógico para interpretar el lenguaje críticamente, reconociendo tensiones entre lo universal y lo particular en la formación.

Contexto pedagógico

La reflexión se enmarca en la educación superior, donde la incorporación de tecnologías digitales transforma las prácticas de lectura y escritura. La aparición de modelos de lenguaje basados en inteligencia artificial plantea retos directos para la formación de la subjetividad y la construcción crítica del conocimiento. En el ámbito universitario colombiano y latinoamericano, estos desafíos demandan fortalecer la literacidad crítica como competencia central, de modo que los estudiantes aprendan a interpretar y cuestionar discursos producidos tanto por humanos como por máquinas, manteniendo el lenguaje como espacio de subjetivación y emancipación.

Conclusiones

La *IA* no puede ser asumida solo como herramienta técnica, pues su irrupción en el lenguaje interpela directamente la formación de la subjetividad. La pedagogía, entendida más allá de la transmisión de saberes, debe resguardar y potenciar la literacidad crítica como práctica constitutiva del ser. La pregunta por “quién habla cuando la máquina escribe” abre un horizonte educativo de responsabilidad, interpretación y resistencia en defensa de la dimensión humana del lenguaje.

Referencias

- Barrios-Tao, H., Díaz, V., & Guerra, Y. M. (2021). Propósitos de la educación frente a desarrollos de inteligencia artificial. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07767. <https://doi.org/10.1590/198053147767>
- Benveniste, É. (1971). *De la subjetividad en el lenguaje: En Problemas de lingüística general* (Vol. I, pp. 259–266). Siglo XXI Editores.
- Benveniste, É. (1977). *El lenguaje y la experiencia humana: En Problemas de lingüística general* (Vol. II, pp. 61–68). Siglo XXI Editores.
- Beuchot, M. (2010). La hermenéutica analógica en la filosofía de la educación. *Educación y Humanismo*, 12(19), 9–20. <https://doi.org/10.17081/eduhum.12.19.978>
- Contreras Ruiz, M. A., Ochoa Carrasco, I., & Chao Rebolledo, C. (2024). Inteligencia artificial con perspectiva humanista. *Didac*, 84, 132–142. https://doi.org/10.48102/didac.2024..84_jul-dic.219
- Eilenberger, W. (2019). *Tiempo de magos: la gran década de la filosofía: 1919-1929*. Taurus.
- González-Sánchez, J. L., Villota-García, F. R., Moscoso-Parra, A. E., Garcés-Calva, S. W., & Bazurto-Arévalo, B. M. (2023). Aplicación de la IA en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1097–1108. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3488>
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo* (R. Gutiérrez Girardot, Trad.). Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2012). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Herder Editorial.
- Jirón Beirute, N. (2024). Claves pedagógicas para la educación humanista en tiempos de inteligencia artificial y digitalización. *Revista Estudios* (No. especial), 102–105. <https://doi.org/10.15517/re.v0iEspecial.62954>

Tejiendo historias: storytelling and creative writing in efl classrooms for pre-service teachers

camila Andrea Palacios Olarte ¹

¹ Profesora Universidad Santo Tomás. Seccional-Tunja.
Contacto:
camila.palacios@usantoto.edu.co
[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/
generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002172133](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002172133)

Resumen

The project *Tejiendo Historias* focuses on creative writing and storytelling as pedagogical tools in the initial training of language teachers. From the perspective of *English as a Foreign Language (EFL)*, storytelling becomes more than a technical exercise: it is a way of inhabiting the language, building identity, and fostering critical and creative thinking. This reflection explores the role of storytelling in English within the university classroom, highlighting its potential to create more human, sensitive learning communities and to redefine the teacher's role as a mediator of meaning.

Palabras clave: Creative writing, Storytelling, *EFL*, Pre-service language teachers, Identity.

Descripción de la estrategia de la reflexión

The pedagogical reflection is structured around three key dimensions:

Narrating to inhabit the language: students create stories in English that blend personal memory and fiction as acts of linguistic appropriation.

Workshops and mentoring: collective and individual support fosters confidence, experimentation, and the development of an authorial voice in a foreign language.

The classroom as a narrative space: the *EFL* class is conceived as a territory where subjectivities, experiences, and creative discourses intertwine, moving beyond instrumental approaches to language teaching.

Marco teórico

This proposal draws on Freire's (2020) and hooks' (2014) critical pedagogy, which view teaching as a transformative act that touches both intellect and emotion. Narrative pedagogy (Bolívar, Domingo & Fernández Cruz, 2001) and situated literary education (Zayas, 2011) frame storytelling as a practice of meaning-making and identity-building. The cognitive process model of writing by Flower and Hayes (1981) explains writing as a recursive process of planning, translating, and revising—highly relevant for the creation of short stories in English. Mendoza and Ortiz (2017) and García Rodríguez (2017) highlight how creative writing enables the emergence of subjectivities and transforms students' engagement with the world. Mesa Merchán's (2022) concept of the "community of inquiry" underlines the collective dimension of writing and reading practices, while Ricoeur (1984) reminds us that narratives open possible worlds, allowing students to "inhabit" a foreign language through imagination and lived experience.

Contexto pedagógico

The experience takes place in the Bachelor's program in Spanish and Foreign Languages at Universidad Santo Tomás – Tunja. Students from different semesters participate in workshops, mentoring sessions, and creative activities in both Spanish and English. The project seeks not only to

strengthen linguistic competencies, but also to encourage participation in storytelling contests, publications, and academic events, responding to the limited local opportunities for university-level literary initiatives.

Resultados preliminares

Preliminary findings show increased student confidence in writing and sharing stories in English. Participants demonstrate progress in planning and structuring narratives, while incorporating cultural and identity-based elements into their texts. Mentoring and the prospect of publication have motivated students to see themselves as authors, strengthening their sense of voice and preparing them to promote creativity in their future classrooms.

Conclusions

The Tejiendo Historias project shows that storytelling in EFL goes beyond a normative approach to language learning. It becomes a pedagogical act that integrates emotion, identity, and creativity. Storytelling enables students to inhabit a foreign language, build community, and transform their educational experience. It also reshapes the teacher's role from evaluator to narrative mediator. Ultimately, narrating in English strengthens communicative competence while opening ethical, aesthetic, and pedagogical possibilities in teacher education.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación bio-gráfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- García Rodríguez, R. J. (2017). La escritura creativa como proceso de aprendizaje. Univ. de Valladolid.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Mendoza, W. B., & Ortiz, O. F. (2017). *Producción de subjetividades en universitarios a partir de prácticas de lectura y escritura*. PUJ.
- Mesa Merchán, D. (2022). Comunidad de indagación: Experiencias de lectura y escritura. UPTC.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. Siglo XXI.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 32–34.

“Espíritus Letrados”, titulado como: cuando el arte despierta conciencia: reflexiones desde la literatura y el cine

paula Daniela Callejas Hernández
David Santiago Bonilla González.
Docente tutor:
Javier Alberto Rojas Ríos.¹

Estudiantes Universidad Santo Tomás.
Seccional Tunja.
Contacto:
paula.callejas@usantoto.edu.co

Contacto:
david.bonilla@usantoto.edu.co

Resumen

Este proyecto propone la creación de un centro literario y artístico semanal en la Universidad Santo Tomás Seccional Tunja, con el objetivo de fomentar un espacio de diálogo, análisis y reflexión crítica en torno a obras literarias y cinematográficas representativas de distintos movimientos culturales. La experiencia busca fortalecer habilidades de análisis, incentivar el enriquecimiento cultural y promover una visión interdisciplinaria entre los participantes, vinculando literatura, cine, historia y arte. Las actividades incluyen debates, fichas informativas y espacios de reflexión guiados para potenciar el aprendizaje colaborativo y el respeto por diversas perspectivas.

Descripción de la estrategia de reflexión:

La estrategia central consiste en utilizar una dinámica de debate guiada por obras seleccionadas, apoyada por fichas informativas que contienen datos clave (autor, año, movimiento, temas) para facilitar la comprensión y el análisis crítico. Cada sesión se inicia con preguntas abiertas para motivar la participación y reflexión personal, vinculando el contenido artístico con experiencias socioculturales y personales. Se promueven normas de respeto y tolerancia para garantizar un espacio seguro y colaborativo. Además, se utilizan encuestas de satisfacción para evaluar y mejorar el proceso.

Sustento teórico:

El cine, como recurso pedagógico, ha sido ampliamente estudiado por su capacidad para articular conocimiento y formación crítica. Amar (2009) destaca su papel en la construcción de aprendizajes significativos en ciencias sociales, mientras García (2002) resalta su potencial como un lenguaje que transmite valores y narrativas humanas. Chaparro y Reyes (s.f.) plantean el cortometraje como estrategia didáctica para fortalecer el respeto y la lengua extranjera. Soto (2020) considera el cine clave en el desarrollo del pensamiento crítico, y Leal (2023) subraya su valor en la educación como medio reflexivo. El proyecto se fundamenta en teorías educativas que fomentan el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica. Cabrera Ruiz y Tapia Peralta (2023) destacan la participación activa para potenciar el aprendizaje en literatura; Cassany (2021) enfatiza la necesidad de la lectura crítica en tiempos de desinformación; y Serrano González-Tejero y Pons Parra (2011) explican cómo el constructivismo favorece el aprendizaje a través de la interacción social y la reflexión. Además, la sinergia entre Piaget y Vygotsky propuesta por Norma y Leticia (2024) respalda la dinámica de debate y mediación social utilizada, mientras Rodríguez (2025) subraya la importancia de la práctica profesional reflexiva en la formación universitaria, consolidando espacios que promuevan la reflexión interdisciplinaria y el diálogo crítico para una formación integral en contextos académicos y culturales.

Contexto pedagógico:

El proyecto se desarrolla en la Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja, en un contexto académico que fomenta la educación integral y el pensamiento crítico. El Centro Literario y Artístico “Espíritus Letrados” se presenta como un espacio extracurricular complementario para fortalecer el desarrollo de competencias que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, impulsando su participación activa en la comunidad académica y cultural.

Resultados:

Si hay resultados, en este caso favorables; gracias a los instrumentos y estrategias planteadas. A título de ejemplo, por medio de los debates, realización de los talleres y fichas de datos se puede evidenciar la mejora en el nivel de análisis crítico-reflexivo por parte de los estudiantes participantes, quienes analizan obras cinematográficas, literarias, artísticas y poéticas desde la parte narrativa, semiótica, social, cultural, entre otras...

Conclusiones

El desarrollo inicial del Centro Literario y Artístico “Espíritus Letrados” ha permitido establecer las bases para un espacio de diálogo y reflexión crítica en torno a la literatura y el cine. Los encuentros ya realizados han evidenciado el interés para fomentar el análisis interdisciplinario y el enriquecimiento cultural de los participantes. Se reconoce la importancia de continuar evaluando y ajustando las dinámicas para fortalecer el impacto académico y formativo del proyecto en los próximos semestres.

Referencias

- Amar, V. (2009). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. *Scielo*, 6, 131 - 140. Obtenido de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152009000200011
- Cabrera Ruiz, E. G., & Tapia Peralta, S. R. (2023). Aprendizaje colaborativo aplicado en la enseñanza de la lengua y literatura: potenciando la participación y el desarrollo de competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 3268-3273.
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 21-35.
- García, M. (2002). Historias de hombres y mujeres en términos de luz: El papel del cine en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001508.pdf>
- Leal, A. (2023). Cine venezolano: Una alternativa educativa para estimular el pensamiento crítico. Obtenido de Honoris Causa: <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/280>
- Marín, L. & García, A. (Noviembre de 2018). El cortometraje como estrategia didáctica para el fortalecimiento del respeto en un escenario de aprendizaje de la lengua inglesa. Obtenido de Adobe Acrobat: <https://repository.unilibre.edu.co/>
- Norma, M.- A., & Leticia, M.-L. (2024). Sinergia Piaget, Vygotsky y la inteligencia artificial en la educación universitaria. *EFAN*, 71-73.
- Rodríguez, I. C. (2025). La Práctica Profesional Reflexiva en la Formación Literaria Universitaria. *Revista docentes*, 44-49.
- Serrano González- TejeiroT, J. M., & Pons Parra, R. M. (5 de abril de 2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. Obtenido de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Soto, C. (Julio de 2020). El cine como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales para fortalecer el pensamiento crítico. Obtenido de Adode Acrobat: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://intellectum.unisabana.edu.co/server/api/core/bitstreams/f00febea-1e96-41a4-8e67-824d9008e1c7/content>

La escritura como proceso para el mejoramiento del nivel de comprensión y producción escrita en el aprendizaje del francés: la creación de libretos radiales

mary Vanessa Avilés Montaña
Alva Sofía Castillo Martínez ¹

Estudiantes Universidad Santo Tomás.
Seccional-Tunja.
Contacto:
mary.aviles@usantoto.edu.co

Contacto:
alva.castillo@usantoto.edu.co

Resumen:

Esta reflexión pedagógica presenta “la escritura como proceso” aplicado al proceso de redacción de libretos radiales para el programa “Voilà” de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjera Inglés y Francés, se busca exponer cómo el ejercicio de redacción de textos radiales fortalece la comprensión y producción escrita en *FLE* al tiempo que promueve el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. La experiencia recibida gracias a la redacción de libretos evidencia que la radio se convierte en un recurso didáctico innovador favoreciendo la redacción, la creatividad y la apropiación que tienen los estudiantes de su proceso de aprendizaje.

Marco teórico

“La escritura como proceso” es entendida por Cassany (2014) como un modelo del procedimiento de composición que describe las diferentes operaciones cognitivas e intelectuales que lleva a cabo un autor al momento de construir un texto (Moreno, 2021). A su vez, dicho procedimiento consiste en tres fases principales que se subdividen en otros micro procesos necesarios y variables, según el objetivo y características individuales del escritor. Dichas fases se denominan: “planificación”, “textualización” y “revisión” (Castelli & Beke, 2005).

Dentro de la presente reflexión se ubica a “La escritura como proceso” dentro de la clasificación del sistema de comportamientos del aprendizaje de una lengua extranjera de Oxford, R. (1990) como una estrategia cognitiva y/o metacognitiva, considerando que abarca por un lado procesos de razonamiento, análisis y sintetización de la información y, por otro lado, procesos críticos como planeación, monitoreo y evaluación (Cárdenas, y otros, 2009).

Esta reflexión se propone ligar los conceptos mencionados con el trabajo y proceso de redacción de libretos radiales que, como en otras iniciativas de emisión radial, tiene por objetivo mejorar la producción escrita y por tanto la comprensión escrita (Pardo & Niño, 2015); proceso que surge como una iniciativa dentro del semillero de investigación Culture, Langue, Enseignement, Formation de la Licenciatura.

Contexto Pedagógico:

El contexto de aplicación es el programa radial “Voilà” perteneciente al semillero de investigación *Culture, Langue, Enseignement, Formation* de la Licenciatura, espacio en el que se crean libretos en francés utilizando estrategias de planificación, de redacción y de revisión.

Conclusiones

La experiencia confirma que “la escritura como proceso” y la experiencia pedagógica tanto individual como grupal, aplicada a la redacción de libretos radiales, potencia la comprensión y producción escrita en *FLE* al tiempo que promueve la radio como recurso alternativo replicable en otros contextos, generador de creatividad, reflexión y aprendizaje autónomo.

Referencias

Cárdenas, B., Machado, R. d., Magdalena, M., Moré, I., Blanco, D., Rodríguez, O., Socorro, E. (2009). Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Español como segunda lengua. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 1-9.

Cartagena: Bonaventuriana.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castelli, E., & Beke, R. (2005). ResearchGate. Obtenido de ResearchGate: *Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College

Herrero, Raúl. (2013). La radio como actividad de producción en la enseñanza/aprendizaje de español. Obtenido de: [https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2878/Raul%20Herrero%](https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2878/Raul%20Herrero%20La%20radio%20como%20actividad%20de%20produccion%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20espa%C3%B1ol)

https://www.researchgate.net/publication/282817046_La_escritura_Desarrollo_de_n_proceso

Moreno, J. (2021). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento., 55- *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate* 79.

Pardo, M., & Niño, D. (2015). Évolution de la formation en écriture et en lecture de la langue. En M. C. Vargas, *Memorias Coloquio Lenguas Extranjeras* (pp. 228-245).

Pardo, Martha. (2014). Pedagogía de la acción en ambientes radiales para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura en francés. *Lenguaje* 2014, 42 (2), 315-359

Trujillo, L. (2017). *Teorías Pedagógicas Contemporáneas*. Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.

Del clic al encuentro: reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza virtual del español a extranjeros

lizeth Fernanda Hermosilla López
Julián David Martínez Torres¹

Profesores Universidad Santo Tomás. Seccional-Tunja.

Contacto:

lizeth.hermosilla@usantoto.edu.co

Lizeth Hermosilla: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001711461

Contacto:

julian.martinez@usantoto.edu.co

Julián Martínez: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001843616

Resumen

Esta reflexión pedagógica surge del diálogo entre dos profesoras que han trabajado como docentes online para diferentes plataformas. Estos profesores han trabajado en la enseñanza de idiomas como el español y el inglés de forma virtual a través del apoyo de diferentes herramientas *TIC* y estrategias lingüísticas. Los fundamentos teatrales de esta reflexión pedagógica son las *TIC* en la enseñanza de idiomas, los enfoques comunicativos y el aprendizaje semipresencial, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje significativo. Ambos profesores coinciden en que las *TIC* son una buena estrategia para hacer la enseñanza de idiomas más accesible para todos. La enseñanza online rompe los muros y permite que el desarrollo de la ciencia intercultural de estudiantes de diferentes países y culturas se entrecruzan en un mismo lugar.

Descripción de la estrategia de la Reflexión

Como profesores en línea, hemos trabajado como profesores especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera utilizando plataformas de videoconferencia. Dentro del enfoque comunicativo, hemos orientado las sesiones hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante el uso de materiales auténticos con fines didácticos. En esta experiencia pedagógica, el inglés asumió el papel de lengua franca, ya que era el idioma que utilizaba la comunidad de profesores y alumnos para comunicarse con claridad entre sí. Implementamos una estrategia dialéctica que llevó al estudiante a mantener un diálogo intercultural con la cultura colombiana y latinoamericana, al tiempo que reforzaba sus habilidades lingüísticas a través de la presentación de la autenticidad de nuestras culturas y el aprendizaje de modismos y jergas, literatura local y símbolos representativos. Además, hemos utilizado herramientas tecnológicas en las sesiones para proporcionar una experiencia significativa de input y output a nuestros estudiantes.

Sustento Teórico

La integración de las *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* en la enseñanza de lenguas extranjeras ha transformado significativamente los entornos de aprendizaje. En el caso del español como lengua extranjera, el uso de plataformas digitales, materiales adaptados y herramientas interactivas amplía las posibilidades de interacción y mediación, aspectos destacados por Vygotsky (1978) en su teoría sociocultural, según la cual el aprendizaje se produce en la zona de desarrollo próximo a través de la colaboración. Desde la perspectiva del aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (*CALL*), Warshawer y Kern (2000) destacan que las *TIC* fomentan la comunicación auténtica y la autonomía en el aprendizaje.

Según Fu (2013) y Livingstone (2012), las *TIC* no sólo diversifican las metodologías, sino que también promueven la motivación, el acceso a los materiales y el aprendizaje significativo, aunque siguen existiendo retos como la brecha digital y la formación del profesorado. Dedja (2015) y Sari *et al.* (2018) sostienen que los beneficios dependen de un diseño pedagógico consciente, en el que los recursos digitales se seleccionan y adaptan al contexto docente, en consonancia con Tomilson (2003) y Prasetyo (2017), quienes destacan la necesidad de materiales didácticos contextualizados y relevantes.

Así, en las experiencias virtuales de *ELE* o *EFL*, las TIC se convierten en mediadoras del aprendizaje intercultural, siempre que el profesor asuma el papel de guía crítica y flexible en su implementación (Salinas, 2004).

Contexto pedagógico

El contexto pedagógico de esta experiencia pedagógica es un entorno virtual de aprendizaje, intercultural y transnacional, con estudiantes de edades desde los 20 años hasta los 65 años de diferentes países como Estados Unidos, Canadá, Polonia, Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Inglaterra y en general países del hemisferio norte.

Resultados

Como resultado de la aplicación de estas estrategias, podemos observar una mejora en el desarrollo de competencias lingüísticas tales como la expresividad oral y comunicación intercultural. Del mismo modo, el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación permitió que los estudiantes pudieran tener un aprendizaje más significativo. Finalmente, el uso de plataformas de videoconferencia nos permitió llegar a estudiantes de diferentes partes del mundo sin fronteras ni barreras.

Conclusiones

Los materiales didácticos digitales son una herramienta clave en los procesos de enseñanza aprendizaje en lenguas extranjeras. Permiten transmitir conocimientos y desarrollar habilidades comunicativas y estrategias de autonomía. Las *TIC* en la enseñanza de idiomas no solo desarrollan destrezas lingüísticas comunicativas, sino también competencias interculturales. Del mismo modo, facilitan la comprensión gracias al uso de recursos multimediales (imágenes, audio, video, interactividad).

Las herramientas digitales, como vídeos, canciones, podcasts y audios, permiten la mediación y la integración de materiales auténticos para exponer a los alumnos a diferentes perspectivas culturales y usos lingüísticos. Fomenta la interacción en tiempo real con hablantes nativos y compañeros de diferentes orígenes. También fomenta el diálogo intercultural, la empatía y la sensibilidad cultural

Referencias

- Dedja, M. (2015). ICT in foreign language teaching and learning: Benefits and challenges. *European Journal of Language and Literature Studies*, 42, 69–74.
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(1), 112–125.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24.
- Prasetyo, M. (2017). ICT-based instructional material development: A study of communication department students. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 100–107.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1–16.
- Sari, A., Yusuf, Y. Q., & Suryana, D. (2018). The advantages and challenges of ICT integration in EFL classrooms. *Studies in English Language and Education*, 5(2), 139–152.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing materials for language teaching*. Continuum
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Li, S., & Swanson, P. (Eds.). (2014). *Engaging Language Learners through Technology Integration: Theory, Applications, and Outcomes: Theory, Applications, and Outcomes*. IGI Global.

Leer y escribir para habitar el aula: claves para transformar los ambientes pedagógicos desde la literatura

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](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001550049)

Resumen

Esta ponencia propone una reflexión profunda sobre el lugar de la lectura y la creación literaria en la configuración de ambientes pedagógicos más humanos, críticos y transformadores. Dirigida a docentes en formación, la propuesta recoge experiencias de trabajo con escritura creativa y lectura significativa que resignifican el rol del maestro como mediador de sentido y no solo como transmisor de contenidos. Se ofrecen claves metodológicas concretas para convertir el aula en un territorio narrativo, donde leer y escribir sean actos vitales que despierten conciencia, sensibilidad y pensamiento crítico.

Palabras clave: Lectura crítica, Escritura creativa, Transformación educativa, Ambientes pedagógicos, Formación docente.

Descripción de la estrategia de la Reflexión

La ponencia parte de una premisa clara: la lectura y la escritura no son herramientas secundarias en el acto de enseñar, sino el corazón mismo del acto pedagógico. A través de la narrativa se construye comunidad, se gestiona el conflicto, se libera la palabra silenciada y se reconfiguran las relaciones en el aula.

La reflexión se desarrolla a partir de tres momentos experienciales:

Leer para conmover, no sólo para entender: Explora la lectura como acto de presencia, de conexión emocional y de apertura crítica. Leer en voz alta, leer con el cuerpo, leer con el otro: actos que devuelven a la lectura su carácter performativo y vincular.

Escribir para habitar el aula: La escritura se presenta como un lugar de refugio y resistencia. Crear desde la experiencia, desde el dolor, desde la esperanza, permite que los estudiantes sean sujetos activos de su aprendizaje, no solo receptores de contenidos. La escritura creativa transforma el clima emocional del aula y da lugar a la subjetividad, la imaginación y la dignidad.

El aula como territorio narrativo: Se propone pensar el aula como un espacio narrado y narrador, donde la historia de vida de los estudiantes, la memoria colectiva y la ficción pedagógica se entrelazan. Se comparten cinco claves concretas para usar estrategias literarias en distintos momentos de la clase, más allá de la asignatura de lengua.

Sustento Teórico

Esta propuesta se fundamenta en los aportes de la pedagogía narrativa (Bolívar, 2002), la educación literaria situada (Zayas, 2004) y la pedagogía crítica (Freire, 1970; Hooks, 1994). Leer y escribir en el aula se entienden no como ejercicios técnicos, sino como actos de construcción de sentido y subjetividad. En palabras de Bell Hooks, la enseñanza que transforma es aquella que toca tanto el intelecto como el alma. Se retoma también el enfoque de Ricoeur (1990) sobre la capacidad de la narrativa para configurar mundos posibles, y de Van Manen (1990) sobre la importancia de recuperar lo vivido

como fuente pedagógica. Desde esta perspectiva, la literatura no adorna la clase: la estructura desde el deseo, la emoción y el pensamiento.

Contexto pedagógico

Esta reflexión se construye desde la experiencia con estudiantes de licenciatura en sus procesos de formación inicial y práctica pedagógica. Ha sido aplicada en contextos escolares urbanos y rurales, en espacios de tutoría, talleres creativos, clases de didáctica de la lengua, ética y literatura. Está dirigida a docentes en formación o en ejercicio que deseen resignificar sus prácticas desde un enfoque más sensible, narrativo y crítico.

Resultados pedagógicos

Los ambientes de aula que integran lectura y escritura desde la experiencia literaria evidencian cambios tangibles: mayor participación, disminución del conflicto, relaciones horizontales más empáticas y procesos de aprendizaje más profundos. La palabra escrita se convierte en herramienta de reparación, cuestionamiento y transformación. Los estudiantes dejan de reproducir discursos ajenos y comienzan a construir sus propias versiones del mundo. El docente, por su parte, transita del rol de evaluador al de acompañante narrativo, capaz de leer los silencios y escuchar las historias que el currículo oficial suele dejar fuera.

Conclusiones

Transformar el aula desde la lectura y la escritura no es una utopía: es una urgencia. En tiempos donde la educación se vuelve cada vez más instrumental, leer y escribir con sentido se convierten en actos de resistencia pedagógica. Enseñar literatura no es enseñar textos: es enseñar a ver, a sentir y a transformar. Los futuros docentes tienen en la narrativa una herramienta ética y estética para tejer comunidad, resignificar el fracaso, potenciar la creatividad y construir aulas más humanas. Porque al final, no enseñamos solo contenidos: enseñamos maneras de habitar el mundo.

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 Hill
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora educativa*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress*. Routledge.
- 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 - Paidós.

Project improvement plan: Strengthening autonomy and metacognition through SMART goals and input-output theory

nidia Paola Sánchez Sánchez¹

Abstract

This reflection presents the implementation of the *Project Improvement Plan (PIP)* as a strategy to foster autonomy, meta-cognition, and academic engagement among undergraduate language students. Grounded in *SMART* objectives and input-output theory, the project guided students in identifying strengths and areas for improvement, planning achievable goals, designing activities, and monitoring their progress. Through continuous teacher guidance, feedback, and a final presentation, students expressed high satisfaction with their perseverance and progress, demonstrating that this methodology enhances ownership of the learning process.

Description of the Strategy

The *PIP* was implemented over one semester with undergraduate language students. First, macro- and micro-skills of input (listening, reading) and output (speaking, writing) were introduced. Students then learned how to set *SMART* objectives and applied them by selecting one input macro-skill, one output macro-skill, and one microskill from each. They designed a personalized timetable with activities, tracked their progress for 12 weeks, and presented their results at the end of the semester.

Theoretical Framework

The *PIP* is grounded in the theory of self-regulated learning, which emphasizes planning, monitoring, and self-evaluation as key components for learners to assume an active role in education (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017). Within this framework, metacognition is essential, as it enables students to become aware of their cognitive processes and make informed decisions about strategies for improvement (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994). *SMART* objectives (Doran, 1981) provided a clear structure for goal-setting, while input and output theories (Krashen, 1985; Swain, 1985) underscored the importance of balancing comprehension and production. The distinction between macro- and micro-skills (Brown, 2004) offered practical guidance for targeting learning objectives. From a critical pedagogy perspective (Freire, 1970), this process also encouraged students' agency and critical reflection.

Pedagogical Context

- Program: Bachelor's Degree in Spanish and Foreign Languages
- Level: First, and second semester.
- Modality: In-person
- Courses: English as a Foreign Language: Basic English I and II.
- Duration: One academic semester

Results

Students demonstrated increased clarity in setting academic and personal goals, greater perseverance, and stronger responsibility in independent work. Progress was evident in both input and output skills, with tangible improvements in their language performance. Students expressed satisfaction in recognizing their achievements and confirmed that systematic goal-setting, combined with teacher support, fostered motivation and a sense of accomplishment.

Conclusions

The Project Improvement Plan, combined with *SMART* goals and input-output theory, fostered active and reflective student participation. The experience shows that self-regulated learning can be strengthened through structured tools, while also cultivating metacognitive awareness, motivation, and agency in the learning process.

References

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Siglo XXI Editores.
- Krashen, S. D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Revista escolar: una experiencia comunicativa que confluye encuentros: pedagógico, humano y de autorregulación del aprendizaje.

edwin Alfonso Ospina Fonseca¹

¹ Profesor Universidad Santo Tomás. Seccional-Tunja.
Contacto:
Edwin.ospina@usantoto.edu.co
[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/
generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000185836](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000185836)

Resumen

El presente trabajo aborda una reflexión pedagógica en torno a la producción comunicativa y expresión creativa a través de proyectos del área de lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dirigida a estudiantes de educación básica y media, la propuesta recoge experiencias con procesos de indagación estudiantil, recopilación de información, redacción de diversas tipologías textuales y distintas formas de expresión comunicativa. Con ello, se brindan claves metodológicas para desarrollar y potenciar en los estudiantes la mejora de la producción escrita, la autorregulación de sus aprendizajes y el mismo pensamiento crítico en sus producciones.

Palabras Claves: Autorregulación del aprendizaje, Producción escrita y oral, Pedagogía, *ABP*, didáctica, Rol estudiante.

Descripción de la Reflexión Pedagógica

El trabajo pedagógico parte de la idea de que el estudiante cumple un rol protagónico y activa dentro y fuera del aula escolar, sus aprendizajes académicos, sociales y culturales son fundamentales para crear verdaderas experiencias de vida. Por otro lado, el docente cumple la labor de mediar y guiar esa creatividad estudiantil y fortalecer su propia autonomía en los procesos de producción comunicativa.

Momentos clave de la experiencia educativa

Comprender en dónde estamos:

Es fundamental mostrar a los estudiantes la importancia de resolver un problema. De allí surge la curiosidad y la disposición para organizarse y cumplir una serie de pasos que les permitan alcanzar metas. Es clave reconocer el lugar desde el cual se está creciendo, madurando y aprendiendo, para luego aplicar esos aprendizajes en contextos reales.

La indagación:

Una forma de incentivar la autorregulación: Se observa que el fortalecimiento de la autorregulación requiere motivación, la cual en ocasiones no se estimula adecuadamente. La revista escolar, concebida como un proyecto de aprendizaje, ofrece a los estudiantes un desafío de autonomía que transforma los procesos de autorreflexión. Hernández y Camargo (2017) y Sáez, Díaz, Banadero y Bruna (2018) concluyen que los docentes deben ir mucho más allá de los procesos formativos de aprendizaje, ya que no se puede dejar atrás la autoevaluación propia y el seguimiento u observación de las actividades y logros del estudiante, lo cual ayuda a motivar su aprendizaje autorregulado.

Comunicar, como una acción personal y social:

Desde la perspectiva de Freire (1993), la escritura no puede entenderse únicamente como una habilidad técnica, sino como un acto de humanización y liberación. Por si fuera poco, esta perspectiva permite que la comunicación, no solo escrita, sino toda manifestación del lenguaje se convierta en un ejercicio de esperanza y transformación, pues permite a los estudiantes reconocerse

como protagonistas de su historia y actores en la construcción de la realidad social.

En esta misma línea, el acto comunicativo a través de un proyecto como la revista escolar implica un doble movimiento: por un lado, un proceso personal de reflexión y autoexpresión, en el que el estudiante organiza su pensamiento y da forma a su voz interior; y por otro, una acción social, porque toda producción comunicativa: escrita, oral, fotográfica, etc., establece un diálogo con los otros, cuestiona, comparte saberes y contribuye a la construcción colectiva del conocimiento. Así que, este tipo de trabajos trasciende el plano académico y se convierte en práctica transformadora, que fomenta la conciencia crítica y posibilita la autorregulación del aprendizaje.

Soporte teórico

Pedagogía y Humanismo

Este trabajo se fundamenta en las concepciones pedagógicas, pero desde un sentido humanista y filosófico basados en los planteamientos de Foucault (1976, citado por Jiménez, 2021), sobre la pedagogía como un discurso intelectual, con el cual los especialistas en educación –docentes–, comunican significados por medio de códigos elaborados y del lenguaje. Por su parte, Merieu (2001, citado por Ortiz, 2017) defiende la idea de que la pedagogía es una reflexión alrededor de los problemas y objetivos de la educación del individuo en su totalidad.

Eso que llamamos autorregulación

Desde la idea de Berridi Ramírez y Martínez Guerrero (2017) el aprendizaje autorregulado se puede dividir en cuatro fases o procesos que incluye la definición de la tarea, el establecimiento de metas, el compromiso con el aprendizaje y la adaptación de estrategias a medida que se avanza en las tareas. Desde otra mirada, Hernández & Camargo (2017) destacan la importancia de la autoevaluación y del seguimiento de las actividades estudiantiles. De modo que, la autoeficacia, cultivada a través del éxito en tareas específicas, emerge como un factor motivador fundamental para la autorregulación. Finalmente, la autorregulación del aprendizaje es un proceso integral que afecta la cognición, la motivación y las habilidades emocionales,

influyendo en la adquisición de competencias para el aprendizaje autónomo y en la adaptación al entorno.

Resultados pedagógicos

La práctica pedagógica con sentido siempre será propicio para el aprendizaje un objetivo en el que éste busque en los estudiantes los intereses y necesidades, pero sin dejar de lado la importancia de fortalecer aquellas habilidades del saber-saber, saber hacer y saber ser. En ese sentido, se hace el mayor esfuerzo para que el aprendizaje de los educandos sea el óptimo y significativo, sin dejar de reconocer que siempre se deberá realizar ajustes en el camino. Con lo anterior, se tiene en cuenta, por un lado, la idea de escenario, como el espacio en el que confluyen el actuar metodológico del docente y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, tal y como lo postula Zuluaga (1987). Por otro lado, “la práctica pedagógica es un proceso en el que se combinan la reflexión, la acción y la evaluación constante, en el que se busca siempre mejorar las estrategias de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes” (Hincapié *et al.*, 2018, p. 24). así que, la labor rompe ese esquema tradicional de transmisor y se transforma en mediador de experiencias de aprendizajes, en el que voz del estudiante cobra valor no solo como un proceso mecánico-académico, sino desde una mirada humana y comunicativa con los otros.

En palabras de Hincapié *et al.* (2018), se fundamenta una relación estrecha entre el trabajo autónomo y la autorregulación del aprendizaje, porque en la medida en que los estudiantes toman decisiones sobre su proceso de aprendizaje, se vuelven más independientes y responsables en el desarrollo de sus competencias. Para complementar, desde esta óptica, la práctica, la revisión constante por parte del docente, el desarrollo de tareas claras, concretas y significativas y la realimentación, en general, permiten a los estudiantes reforzar su conocimiento, recordar y afianzar conceptos clave que les permiten asimilar los aprendizajes en un ambiente seguro y controlado.

Conclusiones

El propósito de esta reflexión pedagógica fue reconocer la importancia de atender los intereses y necesidades de los estudiantes dentro de una práctica centrada en ellos, capaz de responder tanto a demandas individuales

como colectivas de aprendizaje. La práctica pedagógica se concibe como un escenario de encuentro en el que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en una interacción dinámica entre educador y estudiante. La reflexión, la acción y la evaluación constante son pilares fundamentales de este proceso.

El uso de la revista escolar como recurso pedagógico fortaleció la interacción entre la práctica docente y la autorregulación del estudiante, al promover estrategias más efectivas que estimulan la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje. De esta manera, se fomenta un proceso autorregulado que empodera a los estudiantes como protagonistas de su formación, con el docente en el rol de orientador y facilitador.

Asimismo, se resalta la importancia de diseñar proyectos coherentes y significativos que fortalezcan la relación entre práctica pedagógica y autorregulación del aprendizaje, contribuyendo a mejorar la calidad educativa y el desarrollo de competencias de autorregulación.

Finalmente, los resultados evidencian avances significativos en las competencias comunicativas de los estudiantes, quienes logran reconocerse como sujetos capaces de indagar, escribir y construir en interacción con otros. Este proceso les permite aplicar lo aprendido en contextos reales y humanos, fortaleciendo tanto su desarrollo personal como social.

Referencias

- Berridi Ramírez, R. y Martínez Guerrero, J. I., (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.
- Calvo, C. (2013). Cartografías, territorios y cartografías educativas. Construyendo sentidos de la educación del siglo XXI. Proyecto editorial de la Fundación Cinde, pp. 23 – 40. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2122>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hernández Barrios, Aldo, & Camargo Uribe, Ángela. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una

revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>

Hincapié, A., Muñoz, D., Runge, A., & Ospina, C. (2018). El campo disciplinario profesional de la pedagogía en Colombia. Rionegro: Fondo editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>.

Jiménez, A. (2021). La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020. *Enunciación*, 26(2), 304-319.

Ortiz, A. (2017). Configuración Epistémica de la Pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Historia de la Educación en Latinoamérica*, 19(29), 165 - 195.

Runge, A. (2020). La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía: Entre disciplinarización y profesionalización. En A. Martínez Boom, A. Ruiz, & G. Vargas, *Epistemología de la pedagogía* (pp. 167-217). Bogotá: Colección Rescates, Universidad Pedagógica Nacional.

_____, Muñoz, D. A., & Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. Artículo de Revisión, *Pedagogía y Saberes*. (43), 9-28.

Zuluaga, O. (1989). De Comenio a Herbart. *Educación y Cultura*, (17), 45-51.

Convivencia, motivación y oralidad: impacto de los clubes de conversación en lengua extranjera

*julián David Martínez Torres
Juan David Barrera Barrera¹*

Estudiante y professor tutor. Universidad Santo Tomás.
Seccional-Tunja.

Contacto:
juan.barrera@usantoto.edu.co

Contacto:
julian.martinez@usantoto.edu.co
Julián Martínez: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/
visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001843616](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001843616)

Resumen

El desarrollo de la estrategia de clubes en lengua extranjera como espacio libre de fortalecimiento de habilidades lingüísticas, en expresión oral, se ha desarrollado bajo 3 ejes; hablas para mejorar, convivencia y enriquecimiento lingüístico. De la misma manera, esta estrategia se ha sustentado en distintos autores que soportan el desarrollo de competencias discursivas y orales. Tales como Kunnas *et al.* (2024) que han afirmado que estas ayudan al fortalecimiento de las competencias lingüísticas de los candidatos a docentes de francés como segunda lengua. Así mismo, se ha partido de un enfoque accional que permite el uso de la lengua en diferentes contextos.

Descripción de la estrategia de la Reflexión

La estrategia que se desarrolló consistió en el desarrollo de clubes de conversación de los estudiantes y para los estudiantes con el apoyo conjunto de docentes de la licenciatura en español y lenguas extranjeras cuyo objetivo ha sido proporcionar espacios fuera de clase de dialogo seguro que permitan en el mejoramiento de habilidades lingüísticas en lengua extranjera siguiendo los ejes de: Hablar para mejorar, no para evaluar, es decir, el desarrollo de la habilidad lingüística con objetivos netamente de mejoramiento y no evaluativos. Como segundo eje, la convivencia como elemento motivador, es decir, la convivencia con otros aprendices de la lengua como incentivo para la construcción social del conocimiento. Finalmente, el club como espacio de enriquecimiento lingüístico.

Sustento Teórico

Espacios extracurriculares como los clubes de conversación en lengua extranjera parten de ser un espacio de convivencia, donde encabezados por un líder de grupo, fortalecen en conjunto conceptos en ambientes informales (López Manrique, N., 2011), estos conceptos van desde la producción oral, la cual se entiende como este sistema de sonidos que permite transmitir mensajes mediante códigos lingüísticos que poseen un sentido para el emisor y receptor (Heredia, S. L. A. *et al.*, 2024), la motivación, descrita como un proceso que permite al aprendiente la mejora de sus capacidades (López, J. M. G. *et al.*, 2019), y la comprensión oral que parte de la oralidad, donde se integra a los asistentes con el medio que comparten (Arellano, M. D. C., y Fernández, D. M., 2009). Del mismo modo que Kunnas M. *et al* (2024), afirmaron que el uso de estrategias que impliquen menos estrés ayuda al mejoramiento de candidatos a docencia en francés como segunda lengua. Así como en palabras de Kucharczyk, R. (2009), la lengua es una herramienta de las competencias discursivas, las cuales se fortalecen en actividades como clubes y conversaciones.

Contexto pedagógico

La estrategia se desarrolla dentro de contexto de la Universidad Santo Tomás seccional Tunja. La estrategia está abierta a estudiantes de todos los

programas de pregrado y posgrado de la Universidad. No obstante, quienes asisten mayoritariamente son estudiantes de la licenciatura en español y lenguas extranjeras.

Resultados:

Esta estrategia ha tenido diversos impactos positivos en los estudiantes, como el aumento de confianza en sí mismos, la confianza en sus habilidades lingüísticas, así como el mejoramiento de la producción oral en la lengua extranjera.

Conclusiones

- Los clubes en lengua incentivos el aprendizaje.
- Los clubes como espacios seguros generan confianza en los aprendices de una lengua extranjera.
- Las competencias discursivas se desarrollan en los aprendices cuando estos asisten a espacios donde se construye socialmente el conocimiento.
- La motivación, aunque intrínsecamente, es un factor crucial en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Referencias

- Aguayo, P. Y. M., & Loor, L. V. V. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1292-1303.
- Arellano, M. D. C., & Fernández, D. M. (2009). Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (11), 129-145.
- Bergström, S. (2017). L'influence des méthodes didactiques sur la production orale en FLE. Comment les enseignants de français font parler les élèves. URL: <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2,1179124>.
- Heredia, S. L. A., Paredes, I. A. R., & Garcés, N. E. C. (2024). Interferencia lingüística de la L1 en la producción oral de la lengua extranjera: Revisión bibliográfica. *Kronos–The Language Teaching Journal*, 5(1), 84-92.
- Kucharczyk, R. (2009). Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE. *Synergies Pologne*, 1(6), 77-89
- Kunnas, M., Prasad, G., Boreland, T., & Brissett-Foster, S. (2024). Building French-as-aSecond-Language Teacher Candidates' Linguistic Confidence through Drama-Based Activities. *The Canadian Modern Language Review*, 80(3), 224-247.
- López Manrique, N. (2011). Implementación de un club de conversación como una estrategia para incrementar la producción oral de los estudiantes de inglés básico I-b2.
- López, J. M. G., Guillén, F. G. F., Figueroa, R. P. N., Leyva, H. W. M., Figueroa, E. D.N., & Hernández, R. M. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de psicología*, 15(30), 26-41

Teoría de flujo como respuesta a la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera: inglés

julián Peña Jiménez
Juan Diego Bernal Ardila¹

¹ Estudiantes Universidad Santo Tomás. Seccional Tunja.

Contacto:
carlos.pena@usantoto.edu.co

Contacto:
juan.bernala@usantoto.edu.co

Resumen

Esta ponencia plantea un análisis bibliográfico sobre cómo influye la teoría de flujo en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, el idioma inglés, con el fin de analizar como factores como la motivación están presentes en procesos educativos o de aprehensión de nuevos conocimientos, teniendo en cuenta que la teoría de flujo va de la mano con la motivación intrínseca. Dirigida a todo el público asistente al evento, sean profesores, estudiantes e incluso a los ponientes invitados. También se ofrecen conclusiones claves para el autoconocimiento y el uso propio de la nueva información para el bienestar educativo de los asistentes.

Palabras clave: Teoría de flujo, Motivación, Motivación intrínseca, Aprendizaje y lengua extranjera.

Descripción de la estrategia de la Reflexión

Esta ponencia se construye desde la incógnita de cómo los estudiantes pueden incentivar el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) mediante la aplicación de la teoría de flujo. Es decir, cómo a través una inmersión basada en los gustos y la producción, los estudiantes pueden aprovechar para resolver vacíos pedagógicos en el aprendizaje. A través de una revisión bibliográfica se pretende analizar y concluir de manera crítica y orientada la comprensión de la relación entre la motivación y la teoría de flujo, dando como resultado grandes avances en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A partir del análisis teórico de autores como (Namaziandost, 2025) (Maurizio Strazzeri, 2025) y trabajos investigativos de (Wilk Oliveira, 2017), (Liévano, 2022), (Arráez, 2019), (Medina, 2014), se generó un espacio de reflexión que permitirá comprender cómo los gustos, experiencias personales y académicas del alumnado se pueden ver afectadas por las dinámicas motivacionales.

Sustento Teórico

Esta propuesta se origina a partir del concepto de la teoría de flujo de (Csikszentmihaly, 1990) que argumenta que el flujo es un estado de total inmersión donde un sujeto llega a perder la noción del tiempo y de su realidad por estar realizando una actividad que le resulta entretenida o satisfactoria. Por otro lado, se puede observar que la motivación intrínseca puede verse influenciada y ligada por la teoría de flujo (Lonka, 2018) a lo que nos lleva a definir que es motivación intrínseca; según (Álvarez, 2022) se caracteriza por desarrollar una actividad o una tarea, generando satisfacción de por medio, con el fin de alcanzar un objetivo propio. Teniendo en cuenta esto (Valle, 2017) nos propone una serie de pasos para llegar al estado de flujo junto con variables que podemos encontrar en el aprendizaje con o sin esta teoría de por medio.

Contexto pedagógico

Esta ponencia se plantea desde las experiencias de estudiantes de licenciatura en sus procesos de formación universitaria en el aprendizaje de una lengua extranjera. Puede ser aplicada en contextos escolares, contextos universitarios, espacios de tutorías, talleres relacionados con una segunda

lengua e incluso en estudios empíricos con el idioma de inglés. Está dirigida a docentes, estudiantes e invitados especiales del Congreso de “Tendencias del Lenguaje” que busquen conocer y aplicar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje del idioma de inglés de una manera práctica, familiar, narrativa y crítica.

Conclusiones

Entender que la motivación de una persona no tiene por qué ser aplicable para los demás, es fundamental para comprender y pensar en nuevas estrategias motivacionales a la hora de aprender inglés. Esto implica salir de la caja pedagógica y adaptar las temáticas a los gustos y necesidades de cada individuo.

Actualmente, tanto los profesores como los estudiantes tienen a la mano diversas tácticas para incentivarse a sí mismos y a los demás en la enseñanza y aprendizaje del inglés sin verse limitados a utilizar una sola metodología.

Referencias

- Álvarez, A. G. (2022). Ahora o nunca: Un estudio empírico de la gamificación en la Educación Superior en línea sobre la motivación de los estudiantes de *ELE*, 80-84.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Fluir una psicología de la felicidad*. (N. López, Trad.) Kairós. Recuperado el 20 de Agosto de 2025
- Liévano, E. P. (2022). Flow y teoría de la autodeterminación en proyectos escolares: Un análisis cualitativo.
- Lonka, K. (2018). *Aprendizaje extraordinario en Finlandia*. Siglo del hombre Editores.
- Maurizio Strazzeri, E. B. (2025). Early exposure to foreign language training and students educational trajectories.
- Namaziandost, E. (2025). Integrating flipped learning in AI-enhanced language learning: Mapping the effects on metacognitive awareness, writing development, and foreign language learning boredom.
- Valle, A. L. (2017). Propuesta de estrategia didácticas basadas en el factor emocional del aprendizaje para la enseñanza de inglés en el aula a niños del cuarto nivel de educación general básica en un entorno urbano de La Sierra de Ecuador.
- Wilk Oliveira, I. B. (2017). Flow Theory to Promote Learning in Educational Systems: Is it Really Relevant?

Aula invertida como estrategia didáctica para mejorar la atención de los estudiantes en el área de español

fernando López Bermúdez
Fernando Esteban Zambrano¹

¹ Estudiantes Universidad Santo Tomás. Seccional Tunja.

Contacto:
fernando.lopez@usantoto.edu.co

Contacto:
fernando.zambrano@usaantoto.edu.co

Resumen

Este estudio busca mejorar los problemas de atención y el bajo rendimiento académico en las clases de español enfocándose en un grupo de estudiantes de grado undécimo (específicamente Grado 11-07) del Colegio de Boyacá (Tunja). Para ello, se implementó una página web interactiva bajo el uso de la metodología del aula invertida para abordar la falta de interés y desentendimiento de los estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizaron varios instrumentos: un formato de observación, un diario de campo, y un formato de evaluación. Adicionalmente, se evaluó la efectividad de la página web mediante un examen de 18 preguntas en la plataforma *Quiz*. La metodología de la investigación es participativa, con el objetivo de transformar la realidad educativa y mejorar las estrategias de enseñanza. Se destaca la importancia de integrar la tecnología en el aula para aumentar el interés de los estudiantes, sugiriendo que las estrategias aplicadas podrían ser útiles en otras áreas de estudio.

Descripción de la estrategia

La investigación se centra en la falta de atención de los estudiantes de grado once del colegio de Boyacá (Tunja), durante las clases de español. A partir de observaciones, se evidenció que, aunque algunos alumnos comprenden los temas, la mayoría presenta distracción, lo cual dificulta el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje. Según la Universidad Internacional de Valencia (2016), factores como la motivación personal y las emociones influyen directamente en la disposición para aprender. El interés es clave, ya que permite mantener la concentración y un propósito de estudio. Así mismo, las emociones negativas afectan la participación y la disposición del estudiante. Para contrarrestar esta situación, se resalta la importancia de actividades interactivas que promuevan el interés. También se identificó que la falta de atención puede ser colectiva, cuando algunos alumnos perturban al grupo, generando indisciplina e incluso violencia. En este sentido, el rol del docente y su capacidad de manejar conflictos resultan esenciales. Finalmente, se propone implementar el aula invertida como estrategia didáctica innovadora que fortalezca la atención y el aprendizaje en el área de español.

Sustento teórico:

Estrategias didácticas: Las estrategias didácticas son procedimientos planificados que guían la práctica docente para lograr aprendizajes significativos, adaptados a los objetivos y características del grupo. No se limitan a transmitir contenidos, sino que fomentan procesos activos, críticos y reflexivos, comprometiendo a los estudiantes en la construcción de sentido y reelaboración de ideas (Díaz Barriga, 2002).

Mejorar la atención en contextos educativos: La atención es un proceso cognitivo esencial para el aprendizaje, pues permite focalizar estímulos y coordinar tareas mentales. En el ámbito escolar influye en comprensión, memoria y rendimiento. Factores internos y externos afectan la atención, por lo que el docente debe aplicar estrategias innovadoras que estimulen participación, interés y aprendizaje significativo (Miranda, 2015).

Enseñanza del español: La enseñanza del español busca desarrollar competencias comunicativas más allá de la gramática, preparando al estudiante para participar en contextos reales. Requiere enfoques comunicativos que

fomenten expresión, análisis y pensamiento crítico. Con metodologías activas y significativas, se favorece la motivación, la reflexión sobre el lenguaje y la apropiación del conocimiento lingüístico (Cassany, 2000).

Aula invertida: La metodología del aula invertida, fortalecida durante la pandemia, aprovecha las *TIC* para presentar contenidos antes de la clase presencial. Fomenta un aprendizaje autónomo y activo, donde el docente guía y retroalimenta, mientras los estudiantes construyen su conocimiento. Esto promueve motivación, participación y un proceso educativo más dinámico y significativo (Sardi, 2023).

Contexto pedagógico: Estudiantes de grado once del Colegio de Boyacá, ubicado en la ciudad de Tunja, Boyacá.

Resultados:

La evaluación se basó en una página *web* sobre literatura medieval, implementada con las estrategias de aula invertida y aprendizaje colaborativo. La web funcionó como enciclopedia de apoyo y se evaluó mediante un cuestionario de 18 preguntas en Quiz, considerando la precisión de las respuestas y la tasa de finalización.

De 32 estudiantes, sólo 24 realizaron la prueba (8 no asistieron). Todos los presentes completaron la evaluación (100 %). El análisis mostró un 93 % de asertividad en las respuestas, lo que evidenció que la página web y las estrategias pedagógicas empleadas fueron eficaces para mejorar la atención en clase de español en grado 11-07 del Colegio de Boyacá (Tunja).

Conclusión

Las dos intervenciones evidenciaron la importancia de trabajar temáticas de alto interés en grado 11, que requieren atención y dominio, mostrando que las clases deben ser más dinámicas y alejadas del modelo tradicional para despertar el interés y fomentar pensamiento crítico. En el grado 11-07 del Colegio de Boyacá, los estudiantes demostraron atención y dominio gracias a las estrategias didácticas y al material interactivo, pese a retos como la conexión a internet y la accesibilidad. Finalmente, la aplicación de estas metodologías resaltó la necesidad de innovar en la educación con tecnologías y estrategias actuales, reconociendo el papel fundamental del docente como guía en este proceso.

Referencias

- Cassany, D. (2000). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Camilloni, A. B. (2007). *Didáctica. Un enfoque teórico y práctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mexico: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2020). Estándares básicos de competencias del lenguaje. En *MEN, Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas* (pp. 186). Ministerio de educación nacional.
- Miranda, D. G. (2015). Euroeducación y atención: Una mirada desde la pedagogía activa. *Revista Educación y Desarrollo* (32), 55-65.
- Sáenz, J. E. (2016). Estrategias didácticas para el manejo del *TDAH* por parte de docentes de 5° de Primaria de instituciones públicas de Tunja. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las *TIC* en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1-16.
- Sardi, V. M. (2023). Metodología basada en aula invertida para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Lengua y Literatura en los niños del tercer año básico de la Escuela Carlos Enrique Parrales. *TESLA Revista Científica*, 3(2), e243.
- Valencia, U. i. (24 de Febrero de 2016). Universidad internacional de Valencia. Obtenido de Universidad internacional de Valencia: <https://www.universidadviu.com/co/actualidad/nuestros-expertos/causas-de-la-falta-de-atencion-en-clase#:~:text=Cu%C3%A1les%20son%20las%20causas%20de%20los%20problemas%20de%20atenci%C3%B3n&text=Una%20alimentaci%C3%B3n%20inadecuada%20puede%20ser,alumnos%20>
- Yin, R. K. (2003). *Study of Case: Design and Methods*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.

Literatura colombiana en la enseñanza de inglés: un modelo interdisciplinario para el desarrollo de la competencia intercultural y la resolución de problemas

Jhon Jairo Ruiz Sánchez, Docente

Estudiante
Laura Natalia Gil Novoa¹

¹ Docente de la Universidad Santo Tomás – CILCE,

Estudiante de la licenciatura en Lenguas Extranjeras.
Universidad Santo Tomás.

Resumen

Esta ponencia propone un modelo pedagógico que utiliza la literatura latinoamericana, con un énfasis en obras colombianas como *La vorágine* de José Eustasio Rivera y *Relatos* de Gabriel García Márquez, como eje interdisciplinario para la enseñanza del inglés. El modelo trasciende el análisis literario tradicional para convertir textos que exploran conflictos fundacionales (la lucha hombre-naturaleza, los dilemas del desarrollo regional, el realismo mágico como expresión cultural) en espacios de análisis crítico. Los estudiantes, a través del inglés, investigan estos problemas culturales, debaten sus matices y proponen soluciones creativas.

Descripción de la estrategia de la reflexión

La estrategia “Análisis Crítico de Dilemas Socio-culturales en la Literatura Colombiana (ACD)” utiliza la literatura y el inglés para fomentar la reflexión. Se desarrolla en tres fases:

Fase 1: Inmersión Literaria (Input): Los estudiantes leen fragmentos de obras colombianas (como *La vorágine* o *Crónica de una muerte anunciada*) y material de apoyo en inglés para contextualizarlas.

Fase 2: Análisis del Problema (Análisis): En grupos, los estudiantes identifican el dilema central del texto (ej. la explotación, el honor) y lo analizan desde múltiples perspectivas guiados por un cuestionario en inglés.

Fase 3: Propuesta de Soluciones (Producción): Cada grupo crea y presenta una propuesta viable (ej. un proyecto de “turismo de memoria” o una campaña educativa) en un formato creativo en inglés, para mitigar el problema identificado.

El objetivo final es que los estudiantes utilicen el idioma extranjero de manera productiva y con un propósito auténtico, argumentando sus soluciones.

Sustento teórico

Este trabajo se sustenta en tres pilares teóricos. Primero, el *Enfoque por Tareas (Task-Based Learning)*, donde la lengua se adquiere mediante la realización de actividades significativas con un objetivo claro (Nunan, 2004). La resolución del problema literario se convierte en la tarea final. Segundo, la Competencia Intercultural (Byram, 1997), que postula que el aprendizaje de una lengua debe desarrollar la habilidad de relacionar la cultura propia y la ajena, superando estereotipos. La literatura es el vehículo ideal para este fin. Tercero, la Teoría de la Resolución de Problemas, adaptada del campo de la psicología (D’Zurilla & Goldfried, 1971), que proporciona un marco estructurado para abordar los conflictos planteados en las narrativas. La interdisciplinariedad surge de la convergencia de estos marcos, utilizando la literatura como el catalizador que integra lengua, cultura y pensamiento crítico.

Contexto pedagógico

La propuesta está diseñada para implementarse en la enseñanza del inglés o francés como lengua extranjera en nivel B1 / B2 (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en contextos de educación secundaria y universitarios. El modelo es flexible y puede adaptarse a diferentes edades y niveles de competencia seleccionando textos literarios de complejidad apropiada, desde literatura juvenil hasta fragmentos de obras canónicas. (Español, Inglés, Francés)

Conclusiones

La literatura ofrece un contexto auténtico que une naturalmente el aprendizaje de idiomas con el desarrollo socio-cultural.

La estrategia *ACD* convierte al estudiante en un agente activo, fomentando su autonomía y pensamiento crítico. Resolver problemas dota de un propósito real al uso de la lengua, lo que aumenta la motivación y la retención.

Referencias

- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107–126.
- García Márquez, G. (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Oveja Negra. (Ejemplo literario concreto utilizado en la estrategia para analizar dilemas sociales y culturales).
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465–496.
- Rivera, J. E. (1924). *La vorágine*. Ediciones Mundial. (Ejemplo literario central para analizar la relación Hombre - Naturaleza y los conflictos socioeconómicos en el contexto colombiano).
- Stern, S. L. (1991). An Integrated Approach to Literature in ESL / EFL. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed.). Heinle & Heinle.
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2–9.

Teaching bilingual students in the U.S.A: lessons and reflections from a Colombian teacher abroad

José Armando Quintero Peña¹

¹ Profesor Universidad Santo Tomás seccional Tunja –
Bachelor's in Spanish and Foreign
Languages.

Abstract

This reflection shares the experience of teaching bilingual third-grade students in the United States as part of a Dual Language Program in District 15, Illinois. The narrative highlights cultural, professional, and pedagogical challenges encountered abroad, such as language hierarchies, discipline, and identity reconfiguration. It also addresses personal insights about teaching beyond one's comfort zone and the realization that professional value lies not in geographical location but in the capacity to inspire and connect with students.

Description of the reflection strategy

The reflection is based on autoethnographic notes, classroom experiences, and intercultural encounters during a year teaching in the U.S.A. in a Dual Language program. It focuses on the practical challenges of adapting to a new educational system and cultural environment while balancing professional identity and personal life. By contrasting expectations with lived reality, the reflection contributes to understanding the complexity of bilingual education in multicultural contexts.

Theoretical support

This reflection is informed by concepts of bilingualism, identity, and teacher agency. Bilingualism is not only the mastery of two languages but also the negotiation of cultural identities and hierarchies (García, 2009). Teacher identity, as Norton (2013) argues, is shaped by the interaction between institutional discourses and personal experiences.

Finally, Teacher Agency (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015) highlights educators' capacity to adapt and act in challenging contexts. These perspectives frame the reflection as an exploration of how teaching abroad reshaped professional identity and reaffirmed the role of language teaching as a bridge between cultures.

Pedagogical context

The experience took place in Palatine, Illinois, within a Dual Language Program at

Winston Elementary School, teaching 19 third-grade bilingual students. The U.S.A. educational system offered resources and structure, yet posed challenges in classroom management, cultural adaptation, and perceptions of bilingualism.

Results

Key insights include:

- Teaching abroad does not automatically equate to professional accomplishment.

- Identity as a teacher is not determined by location but by the capacity to connect

meaningfully with students.

- Flexibility and resilience are essential when moving across educational systems.

Conclusions

Teaching in the U.S. was not only a professional challenge but also a personal

transformation. It showed that bilingual education is shaped by cultural dynamics,

institutional structures, and teachers' identities. The experience highlights the importance of humility, adaptability, and self-reflection in international teaching contexts.

References

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Christison, M., & Murray, D. E. (2020). An overview of multilingual learners' literacy needs for the 21st century. In G. Neokleous, A. Krulatz, & R. Farrelly (Eds.), *Handbook of Research on Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms* (pp. 1-21). *IGI Global*.
- Clyne, M. (2017). Multilingualism. In *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 301-314). Blackwell. *Education Studies*, 6(10), 70-77.
- Encyclopedia of Organizational Communication, 1-17.
- García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. *languages, English and French, by adult Persian-speaking learners*. International
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479
- Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation.
- Promote thinking skills in *EFL* writing classes. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1).
- Putnam, L. L., & Banghart, S. (2017). Interpretive approaches. The International
- Rahmatian, R., & Farshadjou, M. (2013). Simultaneous learning of two foreign
- Rashtchi, M., & Khoshnevisan, B. (2020). Lessons from critical thinking: How to
- Tian, W., & Dumlaio, R. P. (2020). Impacts of positioning, power, and resistance on EFL learners' identity construction through classroom interaction: A perspective from Critical Classroom Discourse Analysis. *The Qualitative Report*, 25(6), 1436-1460.
- Wiley-Blackwell.

Análisis de las afectaciones fonéticas y fonológicas del dialecto costeño en el aprendizaje del francés como lengua extranjera mediante estrategias pedagógicas

sara Valentina Cala Gámez
Laura Sofía González Pinzón¹

¹ Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja.

Contacto:
sara.cala@ustatunja.edu.co

Contacto:
laura.gonzalez@usantoto.edu.co

Resumen

Esta reflexión analiza cómo las particularidades fonéticas del dialecto costeño colombiano afectan el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Se presentan hallazgos de un estudio con estudiantes universitarios costenos, identificando dificultades en la pronunciación de sonidos inexistentes en español, la entonación y las consonantes finales. Asimismo, se propone la implementación de estrategias pedagógicas audiovisuales para fortalecer la producción oral, la escucha activa y la motivación estudiantil. La reflexión busca resaltar la importancia de reconocer la diversidad lingüística y adaptar las metodologías de enseñanza a contextos específicos, fomentando un aprendizaje más inclusivo y efectivo.

Descripción de la estrategia de la reflexión

La estrategia se centra en el uso de recursos audiovisuales (videos, *podcasts*, plataformas interactivas) para trabajar aspectos fonéticos y fonológicos del francés. Estas herramientas permiten mejorar la percepción auditiva, la producción oral y la prosodia, ofreciendo un aprendizaje más dinámico y contextualizado.

Sustento teórico

El análisis se fundamenta en los aportes de Chomsky y Trubetzkoy sobre la fonética y fonología, donde la lengua materna funciona como filtro perceptivo en la adquisición de una segunda lengua. De acuerdo con (Verspoor, 2007), la variabilidad lingüística influye en la producción oral y depende de factores internos (motivación, memoria) y externos (exposición, retroalimentación). (Krashen, 1982) diferencia entre adquisición y aprendizaje, señalando la importancia de la práctica significativa y la inmersión. En esta línea (RAE, 2011) y (Instituto Cervantes, 2025) destacan el papel de los recursos audiovisuales para interiorizar patrones fonéticos y prosódicos, facilitando la autocorrección y la mejora en la pronunciación. Desde esta perspectiva, la enseñanza del francés a hablantes costeños debe incorporar estrategias audiovisuales y lúdicas que reconozcan la diversidad dialectal, fortaleciendo la confianza y la fluidez oral en el proceso de aprendizaje.

Contexto pedagógico

La reflexión surge de una investigación realizada en la Licenciatura en español y Lenguas Extranjeras de la USTA Tunja, con estudiantes costeños en proceso de aprendizaje de francés. El análisis se da en un entorno académico universitario que reconoce la diversidad dialectal del país.

Resultados

Se evidenció que los estudiantes costeños presentan:

Dificultades con vocales nasales y la /ʁ/ gutural del francés.

Interferencia en la pronunciación por la aspiración de la /s/ y omisión de consonantes finales.

Avances significativos en la producción oral y la comprensión auditiva tras implementar recursos audiovisuales (videos, canciones, prácticas grabadas).

Conclusiones

La diversidad dialectal debe considerarse como un factor pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las estrategias audiovisuales favorecen la superación de interferencias fonéticas y fortalecen la confianza en el uso del francés.

Es necesario seguir adaptando materiales didácticos a las particularidades lingüísticas regionales para promover un aprendizaje inclusivo.

Referencias

- Bigot, A. (2010). *Fonética y fonología*.
- Cano, C. (2014). *Fonología y didáctica de lenguas*.
- Flege, J. (1995). *Second-language speech learning*.
- Instituto Cervantes. (2025). Didáctica de lenguas y recursos audiovisuales.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press, con ubicación en Oxford.
- Ortiz, J. (2015). *Dialectología del español colombiano*.
- Quilis, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*.
- RAE, R. A. (2011). Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología, complementado con el DVD Las voces del español. Espasa, Madrid, III volumen de la Nueva gramática de la lengua española.
- Trubetzkoy, N. (1939). *Principios de fonología*.
- Verspoor, W. L. (2007). Dynamic systems theory in second language acquisition. *ResearchGate*, 21.

Implementación de recursos didácticos para el fortalecimiento de la ortografía en estudiantes de grado 5

emily Dayana G. Pardo
Mariana A. Quintero¹

¹ Estudiantes y Docente Universidad Santo Tomás.
Seccional-Tunja.

Contacto:
emily.gonzalez@usantoto.edu.co

Contacto:
mariana.arevalo@usantoto.edu.co

Resumen

Este proyecto investigativo se centra en el diseño e implementación de recursos didácticos innovadores para fortalecer la ortografía en estudiantes de quinto grado, con el objetivo de mejorar su desempeño académico y su confianza en la comunicación escrita. Se empleó un enfoque cualitativo para explorar la interacción de los estudiantes con actividades lúdicas y contextualizadas, integrando gramática y figuras literarias para un aprendizaje significativo. La experiencia, realizada en el colegio *Mundo de Creaciones*, demostró que los recursos didácticos motivan a los alumnos y potencian su interés por la lengua, aunque se evidencia la necesidad de fortalecer la evaluación cuantitativa e involucrar más a la comunidad educativa.

Descripción de la estrategia de reflexión

La reflexión pedagógica surge del análisis crítico de la implementación de estrategias interactivas y lúdicas para la enseñanza de la ortografía, vinculadas con otros ámbitos del lenguaje para reforzar el aprendizaje. A través de un estudio de caso con estudiantes reales, se reflexiona sobre la importancia de adecuar los recursos a las características y necesidades del contexto educativo para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y propiciar un ambiente motivador y colaborativo.

Sustento teórico

La ortografía es una competencia lingüística básica que facilita la comunicación clara (RAE, 2010). La didáctica orienta el “cómo” enseñar mediante metodologías centradas en el estudiante (Gimeno Sacristán, 1981). Los recursos didácticos actúan como mediadores activos en la construcción del conocimiento, promoviendo la motivación y facilitando la retención (Díaz Barriga y Hernández, 1999). Investigaciones señalan que la integración de actividades lúdicas y tecnológicas mejora significativamente el rendimiento ortográfico y la participación del alumnado (Martínez, 2020; López, 2020). Un enfoque cualitativo proporciona comprensión profunda de las estrategias y dificultades del aprendizaje (Anton, 2014).

Contexto pedagógico

La investigación se desarrolló en el Colegio Mundo de Creaciones, Tunja (Boyacá), con estudiantes de quinto grado, en un entorno con limitaciones de infraestructura y recursos tecnológicos. A pesar de ello, se contó con un ambiente acogedor y una metodología interaccionista que promueve la participación activa del estudiante. El proyecto implementó actividades que integran ortografía con gramática y literatura, adecuadas a ritmos individuales, fomentando la inclusión y el compromiso.

Resultados

Se observará una mejora en la motivación y la participación de los estudiantes durante actividades lúdicas e integradas. La aplicación cualita-

tiva permitió identificar percepciones positivas y desafíos de los alumnos frente al aprendizaje de la ortografía. Sin embargo, la ausencia de evaluación cuantitativa limitada medirá objetivamente el progreso académico. La falta de recursos tecnológicos es una barrera, pero fue superada parcialmente con actividades adaptadas al contexto.

Conclusiones

La implementación de recursos didácticos innovadores favorece la ortografía en estudiantes de quinto grado, incrementando su interés y confianza. La reflexión sugiere ampliar la evaluación con pruebas objetivas y fortalecer la capacitación docente para maximizar resultados. Además, es fundamental incluir a la familia y comunidad para apoyar el proceso educativo. A pesar de las dificultades contextuales, resultó evidente que una pedagogía activa y contextualizada es clave para el aprendizaje significativo.

Referencias

- Antón, PA (2014). *Estrategias de enseñanza de la ortografía: Un enfoque cualitativo*. Editorial Educativa.
- Cunningham, AE (2018). *La importancia de la ortografía en el desarrollo de la escritura*. Universidad de Harvard.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Didáctica y enseñanza*.
- Gómez, C. A. (2022). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la ortografía en estudiantes de grado quinto. Universidad de Boyacá.
- López, M. F. (2020). Estrategias didácticas para la mejora de la ortografía en estudiantes de grado quinto. Universidad de los Andes.
- Martínez, S. (2020). Impacto de las estrategias lúdicas en la ortografía de niños de educación básica. Universidad Autónoma.
- RAE (2010). *Ortografía de la lengua española*.
- Uribe Quintero, C. P. (2015). *¿Por qué los estudiantes no tienen buena ortografía?* Universidad del Tolima.

