



**II International and VIII National  
Foreign Languages Research Congress**  
**“TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE XXI CENTURY”**  
**Montería, October 13<sup>th</sup>, 14<sup>th</sup> and 15<sup>th</sup>, 2016**

ISSN 2422-3085



**Universidad  
Pontificia  
Bolivariana**



Aprobada según resolución 4800 de Octubre 20 de 1995  
del Ministerio de Educación Nacional.



Institución de Educación Superior sujeta a la inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional.

## Contents

	<b>Page</b>
<b>Parallel Sessions' Articles</b> .....	<b>1</b>
<b>Sponsors</b> .....	<b>106</b>

## Parallel Sessions' Articles

### **Task-Based Language Teaching and Socio Cultural Theory Basis for Effective Scaffolding in a Communicative Approach Class: Context Matters**

Hilda Buitrago

[hilda.buitragog@campusucc.edu.co](mailto:hilda.buitragog@campusucc.edu.co)

Universidad Cooperativa de Colombia, Cali

#### **Abstract**

This paper aims to present some significant concepts on Task-Based Language teaching (TBL), Sociocultural Theory (SCT), Active Learning, Experiential Model and scaffolding that laid the theoretical framework for designing communicative tasks. More specifically, this action research focused on the creation of lesson context through the implementation of collective scaffolding strategies that would serve two equally important purposes: motivating students to take risks and increase their oral interactions, and introducing the key vocabulary they needed to carry out the successive stages and tasks of the lesson. The population catered to was made up of university students from a variety of faculties who were taking level 1 classes in an EFL communicative approach program. Different kinds of resources and mediation strategies were used. Informal visual assessment of learners' performance and peer-teaching observations were carried out in order to compile, compare and analyze the effectiveness of the strategies and their outcomes in terms of the amount of oral production and confidence levels among the students. This peer-teaching initiative aimed at designing well-structured scaffolding an activity in which there was room for both teachers' structured planning and students' input. At the end of the course, informal surveys were conducted among the students to determine the overall impact of the communicative scaffolding strategy provided. Some of the benefits of combining TBL and SCT concepts to design vocabulary scaffolding tasks are described while methodological considerations for future research are provided. Theory, research and pedagogy crossed paths and merged in the design, implementation and assessment of the present action research. The main objective of the design and implementation of the vocabulary scaffolding activity described in this paper was to answer these

questions: How can TBL scaffolding help increase students' confidence and encourage them to take more risks along the lesson? What are some effective TBL scaffolding strategies that can be used to introduce a topic in an ESL class? How can effective scaffolding activities make the successive tasks more meaningful for the learners? What kind of language scaffolding can help reduce affective filters that affect students' comprehension of the input provided in class?

**Keywords:** Sociocultural Theory, Task Based Learning, Scaffolding, Communicative Approach, Active Learning, Experiential Model

## **Introduction**

Some theoretical concepts from Vygotsky's Sociocultural, Krashen's Second Language Acquisition theory and Task Based Learning theories, were combined to provide the foundation for a vocabulary pre-teaching scaffolding activity for an English lesson. There was a preliminary revision of literature in order to design an effective scaffolding activity that would help university students from a Psychology program to succeed with the different activities included in the level 1 lesson plan.

The end goal was to help the students feel confident and successful so that they would enjoy and later apply what was taught. The literature reviewed showed a great variety of teaching theories and approaches on how to effectively teach a second language. The sheer number of studies conducted and papers published is proof enough that this is a big concern and goal for many educators all over the world who have devoted their time and effort to improve their students' language learning. The main goal of this study was to see and put some of that theory into action.

One of the teachers who designed the scaffolding activity had learned about Task Based Learning theory during a course she had recently taken. Both teachers had also read extensively about Vygotsky, Krashen and Bruner and their claims. They knew they could use what they had learned to help their students learn. The scaffolding activity that will be described was designed to make those theories come to life in their classes. These are the reasons why the teachers chose to draw from some specific theories:

- Why Communicative Approach? Because all the English programs offered by the university where they work are based on this approach.

- Why Task Based Learning Theory? Because those programs are heavily influenced by this theory. Furthermore, some of the teachers were enrolled in an online TBL training so that they could learn about and apply its principles in their lessons.
- Why Communicative Theory? Because the activities implemented in the English classes are strongly focused on helping students move to a higher L2 language developmental level.
- Why Scaffolding? Because it is considered a crucial stage in the L2 learning process and, when appropriately designed, it can increase students' confidence and success levels when performing the assigned tasks.

The main goal of the vocabulary scaffolding activity was to determine if visual scaffolding, when paired with a simulation of real life communication, could effectively help the students understand and retain new words due to the elimination of negative affective filters and the provision of a more comprehensible input.

## **Background**

Some principles of the Sociocultural Theory introduced by Lev Vygotsky are:

- Learners participate in joint activities and acquire new strategies and knowledge of the world and culture.
- Properly organized learning results in mental development.
- Developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historical settings such as family life and peer group interaction.
- Regulation happens when a person is regulated by another more knowledgeable or experienced person in the shared social activity.

Some major contributions of SCT to SLA that have derived from Vygotsky's core ideas are the following:

- The introduction of the concept of 'mediation' in language learning classrooms.
- The understanding of students as people who bring their own cultures to the classroom interactions.
- The notion that SLL can occur in different places in various forms.
- The concepts of ZPD and Scaffolding that help teachers understand that learner potential development can be achieved using a mediator and assisted help from teachers and peers.

- The inspiration it has given to some approaches such as task-based learning, and the collaborative approach. Zhang, D., Fan, Y., & Du, W. (2013).

According to Vygotsky's Sociocultural Theory, there is a gap between the current developmental level of the learner and the potential level he can achieve with assistance from a more experienced and knowledgeable person (Howell, 2002). Additionally, he claims that the social interactions that happen in a learning context are mutually beneficial. On one hand, the learner gets the necessary support and guidance to move to the next level in the Zone of Proximal Development. On the other hand, the teacher gets feedback that can be used when making planning decisions. With regards to Krashen's Second Language Acquisition Theory, he affirms that input must be made comprehensible for the learner. He also claims that affective filters, such as anxiety and fear, affect language acquisition. Bruner combines Vygotsky and Krashen's core ideas to define scaffolding as the assistance provided by giving comprehensible input that would make the learner move into the zone of proximal development Maley (2012).

### **Scaffolding in Task Based Learning**

A 'scaffold' is understood as a supporting framework within which learning can take place. Some examples of scaffolding activities are:

- Pre-teaching some key vocabulary items needed during a listening or reading lesson.
- Using brainstorming to remind students of what they already know about the topic to be developed in the lesson.

Scaffolding is important in task-based language teaching because: It gives learners reassurance, motivation and support when the language they need to carry out the task is beyond their proficiency level. Moreover, it provides a context for the lesson. Visual scaffolding is an excellent way to provide comprehensible input to ESL (Nunan 2016).

### **Scaffolding in L2 Learning**

Some key points to take into account when talking about scaffolding are the following : a.- Scaffolding can be successfully conducted by teachers or peers. b.-Language classrooms need to be learner-centered rather than teacher-centered. c.- In learner-centered classrooms students have more opportunity to receive and provide scaffolding and share responsibility for their own learning. (Wilson, 2008)

## **Five Criteria for Effective Scaffolding**

Howell, C. (2002) briefly condenses the criteria that must be taken into account before planning a scaffolding pedagogical activity into the following fundamental points:

1. Student ownership of the learning event: The instructional task must allow students to make their own contribution to the activity as it evolves.
2. Appropriateness of the instructional task: Meaning that the tasks should build upon the knowledge and skills the student already possesses, but should be difficult enough to allow new learning to occur.
3. A structured learning environment: This will provide a natural sequence of thought and language, thus presenting the student with useful strategies and approaches to the task.
4. Shared responsibility: Tasks are solved jointly in the course of instructional interaction, so the role of the teacher is more collaborative than evaluative.
5. Transfer of control: As students internalize new procedures and routines, they should take a greater responsibility for controlling the progress of the task. For instance, the amount of interaction could actually increase as the student becomes more competent.

## **Communicative Approach**

Nunan (2006) characterizes this approach as one in which language is a resource for creating and exchanging meanings between individuals and groups. As a consequence, activities involving simulation of real communication must lead students to 'learning by doing'. The selection and sequencing of communicative tasks should guide learners to succeed when dealing with real-life communication. Role plays, simulations of out of class communication are examples of such tasks.

## **Experiential Model and Active Learning**

According to the Experiential Model, learners have to do the learning for themselves. The role of the teacher is to create the conditions through which this can happen. Students learn through active experiences in the classroom. (Nunan, 2016)

Some key Active Learning principles are:1.-Learners acquire language through using it.2.- Learners should have opportunities to use the language rather than listening to the teacher talk. 3.- Teacher-focused work should not dominate class time. (Nunan 2016)

### **Roles in Task Based Learning**

The roles that both learners and teachers can have during a teaching-learning activity are varied. (Nunan 2016) These are some of the most relevant learner roles:

- The learner as an interactor and negotiator who is capable of giving as well as taking.
- The learner involved in a process of personal growth.
- The learner involved in a social activity that includes psychological learning processes.
- The learner as a responsible party for their own learning, developing autonomy and skills.

### **Implementing Visual Scaffolding in an EFL Class**

The lesson designed was based on the study plan provided by the University Language Center, for level 1. The population was made up of 2 groups of university students whose ages ranged between 20 and 48. Most of them worked during the day and studied in the evening. High school years were a remote memory for them. English was not easy to understand for most of them. When they arrived in the classroom they were already exhausted and had little motivation. Their teachers decided to provide an attention-catching, motivating and effective scaffolding activity that would allow them to understand and retain the personality traits vocabulary they were going to need in the successive tasks. It was intended to be a different activity and the first difference was that both groups were merged so that the teachers could co-teach while presenting a Youtube video that introduced and illustrated different adjectives.

(Describing personality <https://www.youtube.com/watch?v=9SQ0IPKruwM>)

Basically, the teachers pretended to be a pair of friends chatting, like most people do, about other people's personality traits. As the video progressed they would make comments about themselves, some of the students or a famous person in order to exemplify each adjective. A very informal but grammatically well-structured speech was used in their interactions. All of this was supported by the visuals provided by the video itself. As the "chat" went on, the atmosphere became more and more relaxed. A few students started taking risks and made contributions to the teacher's dialogue. Gradually, other students joined. That was an activity that started with very low linguistic demands from the students



and that allowed them to increase their participation. As their participation increased, so did the linguistic demands.

Some students moved from using body language, such as raising their hands or pointing to someone, to elicit short, simple sentences to describe either themselves or someone else. They had already studied the simple present form of verb to BE and that was the grammatical structure they used throughout the activity. The most risk-taking students contributed to the conversation by suggesting names of people who, in their opinion, fit some of the personality characteristics presented. Respectful humor was a crucial ingredient for the success of the activity. The students used their examples as tools to ask for confirmation and clarification of the meaning of each adjective. Synonyms and antonyms were provided by both teachers and students and the list of adjectives grew. Teachers asked them to give some specific examples, to check for understanding.

Socio Cultural theory principles were present when both teachers, as the knowledgeable party in the interactions, regulated and motivated their students to participate in the social and learning experience provided. By doing this, students were led to mental development and to the acquisition of new strategies. In other words, the scaffolding activity helped them move to the next level in their zone of proximal development. Teachers helped them and encouraged them to close the gap between what they could do at the beginning of the class and what they were able to do at the end of the class with the teachers' assistance. (See Fig.1)

One important concept applied in this activity was the negotiation of meaning that took place when teachers and students interacted. The forms of negotiation included comprehension checks, clarification requests, and confirmation requests. (Nunan 2016)

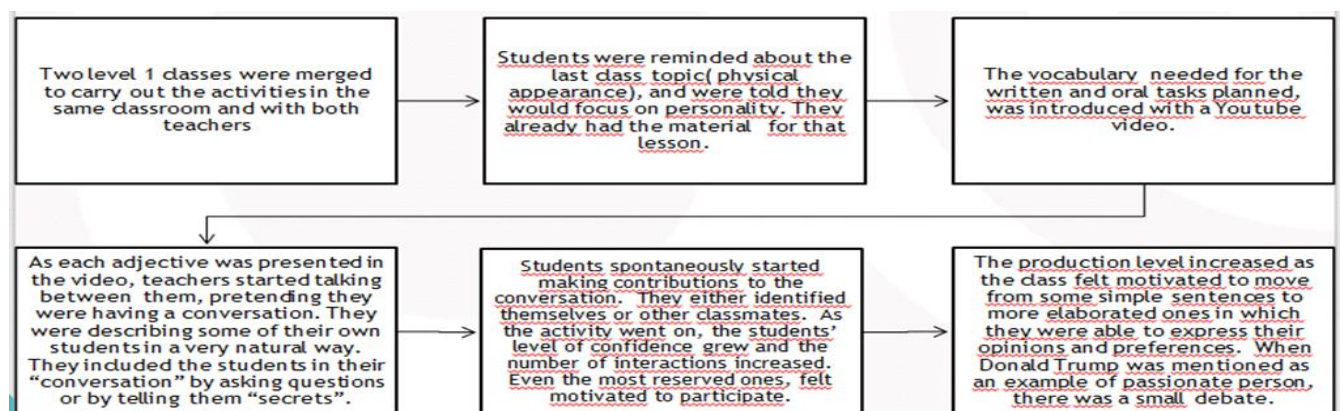


Figure 1

The activity merged the principles of active learning, communicative approach and experiential model since the simulation of real life communication led to an exchange of meanings that made the students learn by themselves while using the language introduced. Students became more responsible of their own learning and felt confident enough to interact and negotiate meaning through requests for clarification and confirmation. Two main learning strategies applied in this activity to achieve this goal were: sharing personal opinions, feeling and ideas about personality traits. The students assessed and classified the adjectives into positive or negative categories and tried to support their choices. There was also brainstorming when they were requested to name the occupations that require people to be brave. All this exchange of communicative interactions helped the students increase and retain the vocabulary they needed in the listening comprehension, reading and writing activities they had to carry out throughout the lesson.

As previously stated, the objective of this activity was to integrate theory and practice to engage students in a truly enjoyable and meaningful learning experience. The following is a summary of how the interactions that took place during the scaffolding activity, helped the students develop greater confidence while moving to the next level in terms of vocabulary and language use.

### **Findings and Discussion**

Some of the outcomes of the activity implemented are the following:

- Increased class participation demonstrated higher confidence levels among students.
- With an increased confidence level, the students were able to move to proximal zone of development because at the end of the activity they were able to elicit more complex sentences to express their own opinions.
- The activity was student- centered. They had the opportunity to interact with their teachers and peers in a safe learning environment where taking risks was possible for them.
- The linguistic demands were low at the beginning and gradually rose. From simple yes-no, or positive-negative answers the moved to the stage in which they could express more complex ideas. In some cases, their participation was non-linguistic, like raising hands or using body language, but they managed to demonstrate comprehension of the concepts taught.

- The scaffolding activity developed was effective because the students were appropriately prepared to carry out the following reading, listening, speaking and writing activities included in the lesson plan. It was easier to understand the oral and written directions.
- A high percentage of the students performed well in the successive linguistic exercises provided.
- Both teachers and students felt very motivated to ask for and to give more meaningful examples of people with the personality traits described.
- The combination of the TBL and SCT principles applied in the planning and implementation of this activity, proved that learning a second language in an active, student-centered way, is doable. Students, who are allowed greater involvement and creative contributions to the class they are presented, can better understand and retain the vocabulary and linguistic structures they used for their communicative purposes.

During the scaffolding activity there was a creation, exchange and negotiation of meaning between teachers and students and among students. There was a simulation of real life communication that gave the students the opportunity to learn how to describe someone's personality by doing it in a more natural and less academic way. By providing the necessary scaffolding through the pre-teaching of the vocabulary, the teachers aimed at ensuring the successful completion of the next listening, speaking, reading and writing tasks.

With regards to the 6-step procedure proposed by Dr. Nunan (2016) to design a lesson, this scaffolding activity can be classified as schema building because it set the context and introduced the vocabulary they were going to use during the main communicative task of the unit in which they had to describe themselves and a family member. Out of the seven TBL principles described by Dr. Nunan, the activity focused on the first one, scaffolding, which is understood as the provision of support to the students and of context to the lesson.

Based on the theories previously described, there are some aspects that must be taken into consideration: First of all, visual scaffolding makes new vocabulary more comprehensible. With the visuals and their dialogues, the teachers created a pedagogical task that offered the necessary conditions to allow their students to understand and interact in the second language. Active Learning took place when the students freely and actively started using the vocabulary they were acquiring to describe themselves and others. The visuals, body gestures and changes in intonation used by the teachers in their fake chat made the vocabulary more meaningful and comprehensible for the students. Second, the following criteria were

taken into account to design the scaffolding activity: a.-Students were allowed to make their own contributions. b.- The activity took into account what the students already knew and that background knowledge helped them develop a sense of ownership. c.-All of this instruction was provided within a structured learning environment where the teachers transferred the control and the learners became more responsible of their own learning by using the strategies provided by the teachers.

## **Conclusions**

The most important conclusion, which confirmed the thesis that gave birth to this study is that, when properly designed and implemented, scaffolding activities greatly contribute to increasing students' confidence. This can be explained by the fact that they felt encouraged to take more risks and increase their oral and written production. As stated before, visual scaffolding and appropriate social interactions between teachers and students render the TBL scaffolding strategies even more effective when introducing a topic in an ESL lesson. All of this makes the successive lesson tasks more meaningful and easier for the learners.

Teachers need to know their students well before implementing this kind of scaffolding activity in an effective way. In this case, the teachers had already created bonds with their classes and this kind of positive affective filter greatly impacted the overall activity and its final outcomes. As it was later affirmed in informal interviews and surveys, the activity was as enjoyable for the teachers as it was for their students. In their own words, they had a great time together and their students were acquiring second language vocabulary in a very relaxed, non-threatening way. Teachers started the scaffolding activity with very low linguistic demands and helped their students move to more demanding tasks such as classifying adjectives and briefly describing some famous people. The transition was very smooth for most of their pupils. Their scaffolding activity was a mutually beneficial interaction in which the students received the support and guidance they needed and, on the other hand, the teachers received valuable feedback to make future adjustments on the design of the lesson in order to maximize students' participation and understanding.

The video activity allowed the students to develop a sense of ownership of the instructional interactions because they were able to make significant contributions. It was challenging enough to make it interesting but not so hard that it would make them feel frustrated. Teachers gradually transferred the control of the interactions to the students and their role changed from provider of information to

collaborator in their learning process. Most of the students performed very well in the successive oral and written activities. The bond teachers had previously created with their students before grew stronger and greatly benefited the development of the next lesson plans. Although this particular scaffolding activity proved the effectiveness of SCT and TBL principles to increase student's confidence and oral production, further application of those principles in the design of diverse scaffolding activities is suggested in order to determine the exact impact different variables can have on the overall results.

## References

- Alber, R. (2011, May 24). *6 Scaffolding Strategies to Use With Your Students*.
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). *Task-based language teaching: What every EFL teacher should do*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.049
- Howell, C. (2002). *Social Cultural Theory and Second Language Learning*. James P. Lantolf (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000. Pp. 297. £20.90 paper. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(03). doi:10.1017/s0272263102223062
- Maley, A. (2012). *Review of ELTJ reviews. 1995-2012*. *ELT Journal*, 66(4), 557-570. doi:10.1093/elt/ccs055
- Nunan, D. (2016) Cengage Learning *ELT Advantage* course *An Introduction to Task-based Teaching*.  
ELT Advantage
- Tahmasebi, S. (2011). *Linking Task-based Language Teaching and Sociocultural Theory: Private Speech and Scaffolding in Reading Comprehension*. *Advances in Language and Literary Studies ALLS*, 2(1), 41-55. doi:10.7575/aiac.all.v.2n.1p.41
- Wilson, S. (2008) *Components of Cognitive Apprenticeship: Scaffolding*.  
[http://etec.cltt.ubc.ca/510wiki/Components\\_of\\_Cognitive\\_Apprenticeship:\\_Scaffolding](http://etec.cltt.ubc.ca/510wiki/Components_of_Cognitive_Apprenticeship:_Scaffolding)
- Yasuda, S. (2011). *Genre-based Tasks in Foreign language writing: Developing Writers' Genre*

*Awareness.Linguistic Knowledge, and Writing Competence.* Journal of Second Language Writing, 20(2), 111-133. doi:10.1016/j.jslw.2011.03.001

Zhang, D., Fan, Y., & Du, W. (2013). *Sociocultural Theory Applied to Second Language Learning: Collaborative Learning with Reference to the Chinese Context.* International Education Studies IES, 6(9) doi:10.5539/ies.v6n9

## Students' Reflections on the Use of Portfolios in Higher Education

Patricia López Estrada

Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales  
Instituto Tecnológico de Costa Rica,  
Sede Regional San Carlos, Costa Rica  
plopez@tec.ac.cr

**Resumen:** La pedagogía de empoderamiento promueve las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, el pensamiento crítico, la construcción del conocimiento y la autonomía del aprendizaje (Freire, 1970). Este estudio cualitativo, basado en el análisis del contenido, describe las reflexiones constructoristas de los estudiantes sobre el uso de portafolios en una clase de comprensión de lectura en Inglés de la carrera de Agronomía de tres poblaciones diferentes de estudiantes en el II semestre 2014, I semestre 2015 y I semestre 2016 del *Instituto Tecnológico de Costa Rica, Sede Regional San Carlos*. Durante los tres semestres (16 semanas por semestre) de la clase de *Inglés Técnico para Agronomía*, los datos fueron recolectados a través de un cuestionario semi-estructurado y una narrativa reflexiva al final de la clase de dos tipos de portafolios: un portafolio de vocabulario y un portafolio de comprensión de lectura. Los resultados indican la importancia de la autonomía del aprendizaje, el desafío de la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico, así como, la importancia de la puesta en práctica del contenido (teoría vs. práctica). Los estudiantes favorecieron el uso de portafolios; sin embargo, recomiendan enfocarse más en la comprensión de lectura y el vocabulario (contenido) en lugar del desarrollo de la creatividad, usar portafolios digitales en lugar de físicos y promover el trabajo colaborativo para el internalizar el proceso del portafolio.

**Palabras clave:** Pedagogía del empoderamiento, portafolio del estudiante, educación superior

**Abstract:** Empowerment pedagogy encourages student-centered teaching practices, and enhances critical thinking, knowledge construction, and learning autonomy (Freire, 1970). This qualitative study, based on content analysis, aims at describing students' constructionist reflections in terms of the use of

their portfolios in a reading comprehension class of the Agronomy major of three different student populations in the II Semester 2014, I Semester 2015, and I Semester 2016 at *Instituto Tecnológico de Costa Rica, Sede Regional San Carlos*. In the course of three semesters (16 weeks per semester) of the class *Inglés Técnico para Agronomía*, data were collected through a semi-structured questionnaire, and a reflection narrative at the end of the class of two types of portfolios: a vocabulary portfolio, and a reading comprehension portfolio. Results indicate the importance of learning independence, the challenge of creativity and critical thinking development, and the significance of applied content (theory vs. practice). Overall, students favored the use of portfolios yet they recommend focusing more on reading comprehension and vocabulary (content-based) rather than creativity; as well as transitioning from paper-based to digital-based portfolios, and promoting collaborative work for the portfolio meaning-making process.

**Keywords:** Empowerment pedagogy, student portfolio, higher education

## **Introduction**

The challenges of higher education in the XXI century in technological higher education settings give space to challenge the traditional methodology paradigms such as knowledge transfer and banking education (Cummins, 1987; Freire, (1970, 1994; Giroux, 1993, 1988). Empowerment pedagogy focuses on aspects that promote criticism, students' commitment to their learning process, the creation of knowledge through co-construction and dialogue, and the development of learning autonomy (Freire, 1970). Empowerment pedagogy calls for a paradigm shift in the way students are taught, as well as how knowledge is assessed; it calls for promoting student's ownership of their learning. This study describes students' constructionist reflections about the use of their portfolios in an English reading comprehension class of the Agronomy major at *Instituto Tecnológico de Costa Rica, Sede Regional San Carlos*.

## **Literature Review**

Different from the transmission model, empowerment pedagogy aims at letting students take initiative and control over their own learning. In this matter, students become active generators of their own



knowledge, as they should be more involved in curriculum planning (Cummins, 1989). Empowerment pedagogy's objectives focus on strengthening the students' skills in terms of resourcefulness, self-awareness, and self-direction. It is mandatory to become increasingly reflexive and critical to educate students to face the current social issues. Some critical educational theorists have argued about the oppression structures that aim at dominating students in educational contexts (Freire 1970, 1994; Giroux, 1983, 1998). Freire is well known for his perspectives in terms of critical pedagogy and empowerment pedagogy, and has encouraged teachers to seek connection with the students in order to increase their personal and social motivation which are required to learn and transform their lives.

In the educational contexts, the classroom and the curriculum need to be filled with vital issues taken from the students' lives. Thus, students are empowered and learning becomes meaningful and contextualized; active learning takes place and students focus on commitment and initiative while becoming more responsible of their learning process. Freire (1970) claims that becoming empowered implies change. That change implies thinking differently, opening up to new perspectives, activating new possibilities, and reaching for that maximum potential of each student. Interesting to note is the fact that empowerment practices are not limited to teaching methodologies, they can also be applied to assessment practices.

The use of portfolios is highly related to empowerment practices in the sense that its use seeks to celebrate learning evidence and student involvement. Portfolios are owned by the students, which makes them individual unique artifacts. Gomez ([https://www.ied.edu.hk/obl/files/electronic\\_portfolios.pdf](https://www.ied.edu.hk/obl/files/electronic_portfolios.pdf)) states that portfolios are collections of work in which students showcase their skills, provide evidence of ongoing learning takes places while outcomes are met.

In a study conducted by Miller and Morgaine (2009), in relation to VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) of the Association of American Colleges and Universities, they suggest that portfolios, most specifically electronic portfolios (e-portfolios)

- build learners' personal and academic identities as they complete complex projects and reflect on their capabilities and progress,
- facilitate the integration of learning as students connect learning across courses and time,
- be focused on developing self-assessment abilities in which students judge the quality of work using the same criteria experts use,

- help students plan their own academic pathways as they come to understand what they know and are able to do and what they still need to learn. (p. 8-9)

Miller and Morgaine (2009) also address the importance of the concept of metacognition, as the process in which individuals become aware of their thought processes. In the case of portfolios, students are encouraged to reflect on their work and learning processes, in metacognitive manners. Constant monitoring evolves into systematic reflection so that learning adjustments take place and students become more autonomous, independent, and critical of their strengths and weaknesses. Others have also argued that the use of portfolios results in students reflecting on their development since creating a portfolio demands a lot of effort and commitment (Tartwijk *et al.*, 2007). Portfolios stresses student-centered approaches instead of teacher-directed learning environments since in teacher-controlled settings portfolios have proved not to be fruitful (Driessen *et al.*, 2005). Portfolios, as empowerment teaching techniques seek to challenge students to be the owners of their learning decisions, be self-directed learners, and dynamically interact in a learning context.

## **Methodology**

As part of the qualitative research, the study used an inductive approach adapted from Hatch (2002), and in the form of content analysis (domain analysis). Inductive analysis was used since it sought to effectively extract meaning from data. Domain analysis provided a systematic approach to processing data to report representative pieces of descriptive categories. Domain analysis studies semantic relationships that form categories that include other categories (Hatch, 2002; Spradley, 1979). Domain analysis moves from specific elements to general conclusions, with a systematic process of identifying, summarizing, and revising domains.

Specifically, “frames of analysis” (Hatch, 2002 p. 163) were first identified. Then, the included terms (name of the specific elements) to capture the core of the meaningful units which were categorized in order to create domains based on semantic relationships. Once the semantic relationships were established, salient domains that directly answered the purpose of the study were identified. After all salient domains were identified, a code system to keep better and more orderly track of the domains was created. The final step of domain analysis involved looking for themes. Finally, a meaningful whole was created in order to represent the specific parts of the analysis in order to create “a whole that makes

sense” (Hatch, 2002, p. 175). As the summary was put together, data excerpts to support the elements of domains were selected, which became part of the findings.

Data were gathered through the students’ reflection entries at the end of the courses. This qualitative study, based on content analysis, analyzed content taken from a semi-structured questionnaire and a reflective narrative written by the students at the end of the class of two types of portfolios: a vocabulary portfolio and a reading comprehension portfolio. The three different student populations taken into account were from the major of Agronomy. Their participation occurred during the II Semester 2014, I Semester 2015, and I Semester 2016 at Instituto Tecnológico de Costa Rica, Sede Regional San Carlos. All data were analyzed through critical readings and content coding. The coding looked for the creation of semantic categories through the students’ reflection entries and answers. The three student populations (21 students in total) that were part of this study are from *Instituto Tecnológico de Costa Rica, San Carlos*. Each student took the course *Inglés Técnico para Agronomía*, as the last English course belonging to the major of Agronomy during II Semester 2014, I Semester 2015, and I Semester 2016.

The following results summarize the students’ constructionist reflections in regards to the use of portfolios, as an empowerment pedagogy strategy, in higher education.

## **Results**

The use of portfolios in the course of *Inglés Técnico* was part of a curriculum reform of the Agronomy major, where portfolios sought to shift traditional assessment and teaching practices to more innovative methodological strategies, based on empowerment pedagogy principles. Its main objective was to empower students and provide meaning to their knowledge environment. It also aimed at empowering students so that they can be the protagonists of their own learning and co-construct knowledge as part of it. The use of portfolios challenged the traditional learning formula and celebrated individuals in their academic abilities within their social and personal contexts. The course sought to enhance reading comprehension skills and vocabulary enrichment.

The idea of the portfolios is first presented to the students at the beginning of the course. One entire class is devoted to introducing the topic of portfolios. Students are encouraged to reflect and be critical about the way they use this tool. Even when being formally presented in the first class, the practice of using portfolios is constantly reinforced during the 16 weeks of the semester. At the end, students were

requested to write a reflection entry where they had to reflect about the experience of portfolios during the course. Two portfolios were carried out: one about reading comprehension strategies, and another one about vocabulary (agronomic jargon). Both portfolios have some general guidelines, but the most fundamental rule is that students must internalize that both portfolios are a work in progress that reflect growth and decision-making processes every week during the semester.

The reading comprehension portfolio focuses on specific reading comprehension techniques (i.e., scanning vs skimming, using background knowledge, asking questions, identifying the topic, main ideas, and supporting details, among others). The vocabulary portfolio encourages students to create their own meaningful technical glossaries, based on their prior linguistic background knowledge.

Due to the dynamics of the portfolio, students are systematically assessed during the entire semester (4-5 times) using a rubric (See Annexes 1 and 2), as a way to promote critical thinking skills, creativity, a sense of protagonism over their learning process, and an on-going sense of reflective progress. The main objective of the rubric was not to assess learned skills or competencies; instead, it aimed at assessing students' creativity, effort, and progress, as genuine ways of empowerment. As portfolios are part of performance assessment, the focus relies on the process, not the outcome. The professor presented the rubric at the beginning of the courses. As part of the empowerment theory, when students were presented with the rubric, they were provided a space for dialogue, and were encouraged to reflect, question, and propose new assessment criteria for the rubric of the portfolios. In addition, the dynamics of the course encourages that students freely choose the readings to be used during the course based on their professional interests.

The following results represent the constructivist perspectives and reflections of the students. Results include the importance of learning independence (autonomy), the challenge of creativity and critical thinking development, and the significance of applied content (theory vs. practice). Students recommended focusing more on reading comprehension and vocabulary (content-based) rather than creativity, transitioning from paper-based to digital-based portfolios (e-portfolios), and promoting collaborative work for the portfolio meaning-making process.

### **Learning autonomy**

The most prominent result of the study, highlighted by the students, was the importance of learning independence. Students concurred that the methodology, but most specifically, the assessment of the

course make them aware of their learning process and demanded that students became responsible for their own portfolios. One particular aspect that stood out was the significance for students to be able to develop their unique skills and strengths through the creation of their portfolios. They embraced the freedom provided and became protagonists of the learning process, in simple aspects such as deciding on the color of the fonts, as well as higher decision-making processes such as how to present reading comprehension strategies or how to select specific readings. Students also celebrated the fact that the portfolios were personalized and distinctive. They were encouraged to claim their individuality through unique presentation. Students voiced their thoughts as follows,

*“(portfolios) allow for students to be more responsible”;*

*“assessment demands much more commitment and hard work”;*

*“the course and assessment encourages students to develop their own skills and strengths”;*

*“(portfolios) provides students to have the freedom to look for their personal interest and creative ways”;*

*“the readings are the best since we can choose them; we can also design how we want to present them, which at the end makes the portfolios way more interesting, unique, and easy”;*

*“the entire responsibility goes to the students; at the end it is the Students who are fully responsible for their progress”.*

### **Creativity and critical thinking development**

Creativity was a result that has some conflicting views. On one part, students acknowledge the importance of developing creativity and critical thinking skills. On the other hand, they concluded that it was challenging to be creative and critical, and that too much value was put into this criteria. Students clearly stated that even when portfolios make them be more critical and creative, they were also very demanding on students. They coincided that creativity is very important yet it should be given a minor role in the assessment. Students indicated how they believe more value should be placed in content, in

the form of reading strategies and vocabulary enrichment. Both must prevail instead of originality and the development of critical skills. Students stated,

*“I think that too much value is placed in creativity”;*

*“maybe assessment can be reconsidered so that creativity becomes less”;*

*“creativity should not be assessed as a major component, what really matters is content and comprehending the readings”.*

### **Applied content (theory vs. practice)**

In regards to applied content, students indicated that the methodology and assessment of the course was highly beneficial, not only in the course per se, but also in other courses and even in life. Students internalized that through the use of portfolios they were putting into practice reading comprehension techniques and using field jargon that was pragmatical and meaningful. They concurred that due to the nature of the assessment, they had to be constantly searching and complementing the portfolios, which gave them a sense of genuine learning, not forced, demanded, or imposed knowledge. A common feeling was that students embraced the dynamics of the class as something practical instead of theoretical, *“the methodology and assessment is very dynamic, which drives the students to participate more actively as part of the class, the fact that the class is practical is very positive”*. In addition, they indicated, “jargon is really important and portfolios make them meaningful for our personal and professional development; we must always be assessing the (reading comprehension) strategies and the vocabulary”.

### **Collaborative work and feedback sessions**

A thought-provoking result of the study advocates for students to be provided with more academic support and guidance through the creation of the portfolio. Students asserted that the course with its methodology and assessment practices is a different class, not normal compared to the rest of the classes. Therefore, it requires more attention to introducing the pedagogical practices. They suggested two specific actions: collaborative work sessions, and feedback sessions. These two actions will allow students to better apprehend the teaching and assessment methodologies; thus that students can succeed in the learning process. These practices must be initiated at the beginning of the class and continue

systematically during the time of the course to guarantee students' confidence and learning autonomy. Students stated,

*“This class is atypical, very different from others, it requires more time”;*  
*“maybe a collaborative group so that everything covered in class is clear and students can ask questions and get feedback to correct any mistakes.”*

### **Electronic portfolios (e-portfolios)**

The last result affirms that students suggested they seek to transition from paper-based portfolios to digital-based ones (e-portfolios). Portfolios tend to get heavy to carry and challenging to grade during the semester. Students emphasized on this aspect recommending that e-portfolios become the norm, not only because of the complementary artifacts, but also for all the readings used during the class. Students showed concern about the amount of printing in terms of money and environmental issues.

### **Conclusions**

Considering the results, it seems mandatory to become aware of how fundamental it is to validate the students' voices as the ones that can enhance the teaching-learning process. Students highlighted the importance of learning independence, the challenge of creativity and critical thinking development, and the significance of applied content (theory vs. practice). As empowerment pedagogy, using portfolios is considered to be an innovative classroom technique. Innovative in the sense that it makes students reflect on their own learning process since it adds meaning to their learning. Students felt they *owned* their portfolios, which endorses the base of empowerment pedagogy, and promotes students engagement that made them commit to their learning process. As an empowerment pedagogy, what stood out was the fact that students were protagonist as part of their learning process, which translated into an enhanced motivation for learning.

Using portfolios proved to be a successful experience in the context of higher education. However, it remains a work in progress. Students recommended promoting collaborative work and increased opportunities for feedback sessions for the portfolio meaning-making process as well as transitioning from paper-based to digital-based portfolios (e-portfolios). E-portfolios is an emerging technological possibility which permits multiple functions that are more in accordance with the student's academic and personal needs. The aspect of promoting creativity and critical thinking skills must be consolidated as to make students internalize the importance of such skills.

Using portfolios in higher education is not, and it should not be a “magical recipe” to be implemented in all courses for all levels. One of the limitations of the study is precisely the fact that the use of portfolios cannot be replicated in all student populations.

Empowerment pedagogy pursues rejoicing individuality, and provides meaning to education. Students deserve to be given the power and control over their own personal individual learning processes. To empower students promotes their growth, autonomy, criticism, confidence, and self-reliance. Furthermore, this empowering also implies that students must make their own decisions, justify them, and be consistent and consequent with those decisions.

The role played by the educators, in terms of empowerment pedagogy, must be that of a flexible, supporting facilitator. They also must be accepting of changes and different perceptions since every single student has individual skills, and processes information differently, which at the end, makes them unique in any educational context.

Traditionally, the conception of education has been that in which the educators transfer knowledge and that the students simply delved into that knowledge. Freire (1970) suggests that studying is not simply to memorize knowledge, instead it is more a creating act, a constant reconstructing act that seeks to promote opportunities for criticism and personal development.

## References

Cummins, J. (1987). Empowering minority students: A framework for intervention.

*Harvard Educational Review*, 56, 18-36.

Driessen, E. W., Tartwijk, J. V, Overeem, K., Vermunt, J. D. & Van Der Vleuten, C.

(2005). Conditions for successful reflective use of portfolios. *Medical Education*,

39 (12), 1230–35.



Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York, NY. Continuum Publishing Company.

Freire, P. (1970). [\*Pedagogy of the oppressed\*](#). New York: Herder and Herder.

Giroux, H. (1993). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. In Paulo Freire: a critical encounter. Peter McLaren and Peter Leonard, Eds. New York, NY. Routledge.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin and Garvey. Santa Barbara, CA.

Gomez, S. Electronic portfolios in higher education. The Higher Education Academy.  
Retrieved from [https://www.ied.edu.hk/obl/files/electronic\\_portfolios.pdf](https://www.ied.edu.hk/obl/files/electronic_portfolios.pdf)

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.

Miller, R. & Morgaine, W. (2009). The Benefits of E-portfolios for Students and Faculty in Their Own Words. *Peer Review*, 11 (1), 8-12.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

**Annexes**

**Annex 1.** Reading Comprehension Strategies Rubric

<b>CRITERIA</b>	<b>OUTSTANDING (4)</b>	<b>PROFICIENT (3)</b>	<b>AVERAGE (2)</b>	<b>DEFICIENT (1)</b>
<b>Amount of artifacts in relation to learning outcomes</b>	Student presents all artifacts (in class and out of class) related to improving English reading comprehension strategies.	Student presents most artifacts (in class and out of class) related to improving English reading comprehension strategies.	Student presents some artifacts (in class and out of class) related to improving English reading comprehension strategies.	Student presents few artifacts (in class and out of class) related to improving English reading comprehension strategies.
<b>Completion of artifacts</b>	All artifacts are effectively complete (drafts, translations, reading comprehension	Most of the artifacts are effectively complete (drafts, translations, reading comprehension	Some artifacts are effectively complete (drafts, translations, reading comprehension	Few artifacts are effectively complete (drafts, translations, reading comprehension guides,

	guides, abstracts, and others).	guides, abstracts, and others).	guides, abstracts, and others).	abstracts, and others).
<b>Relevance of artifacts</b>	All artifacts are relevant to the study at hand. Student is careful about selecting artifacts.	Most artifacts are relevant to the study at hand. Student is somewhat careful about selecting artifacts.	Some artifacts are relevant to the study at hand. Student is not very careful about selecting artifacts.	Few artifacts are relevant to the study at hand. Student is not careful about selecting artifacts.
<b>Organization of the portfolio</b>	The portfolio is extremely well-organized and easy to navigate.	The portfolio is generally well-organized and easy to navigate.	The portfolio is organized fairly well. There is some difficulty navigating.	The portfolio is not well-organized. Navigation is difficult.
<b>Writing Mechanics</b>	The portfolio has no errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling.	Most of the portfolio has no errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling.	The portfolio has several noticeable errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling. Some editing and revision are needed.	Noticeable errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling. Major editing and revision are needed.

<b>Creativity</b>	There is outstanding creativity in the portfolio.	There is vast creativity in the portfolio.	There is some creativity in the portfolio.	There is little or no creativity in the portfolio.
<b>Student effort</b>	There is outstanding evidence of student effort.	There is vast evidence of student effort.	There is some evidence of student effort.	There little or no evidence of student effort.
<b>Student progress</b>	There is clear evidence of student progress.	There is vast evidence of student progress.	There is some evidence of student progress.	There is little of no evidence of student progress.

This rubric has been adapted from the University of Wisconsin-Stout's "A+ Rubric."

<http://www2.uwstout.edu/content/profdev/rubrics/eportfoliorubric.html>

## Annex 2. Vocabulary Rubric

<b>CRITERIA</b>	<b>OUTSTANDING (4)</b>	<b>PROFICIENT (3)</b>	<b>AVERAGE (2)</b>	<b>DEFICIENT (1)</b>
<b>Amount of glossary words/phrases/idea/concepts in relation to learning outcomes</b>	Student presents abundant glossary words related to improving English reading comprehension strategies.	Student presents sufficient glossary words related to improving English reading comprehension strategies.	Student presents some glossary words related to improving English reading comprehension strategies.	Student presents few glossary words related to improving English comprehension strategies.

<p><b>Completion of glossary words/phrase/idea/concept</b></p>	<p>All glossary words are effectively complete (definition, examples, synonyms, and others).</p>	<p>Most of the artifacts are effectively complete (definition, examples, synonyms, and others).</p>	<p>Some artifacts are effectively complete (definition, examples, synonyms, and others).</p>	<p>Few artifacts are effectively complete (definition, examples, synonyms, and others).</p>
<p><b>Relevance of glossary words/phrase/idea/concept</b></p>	<p>All glossary words are relevant to the study at hand. Student is careful about selecting glossary words.</p>	<p>Most glossary words are relevant to the study at hand. Student is somewhat careful about selecting glossary words.</p>	<p>Some glossary words are relevant to the study at hand. Student is not very careful about selecting glossary words.</p>	<p>Few glossary words are relevant to the study at hand. Student is not careful about selecting glossary words.</p>
<p><b>Organization of the glossary</b></p>	<p>The glossary is extremely well-organized and easy to navigate.</p>	<p>The glossary is generally well-organized and easy to navigate.</p>	<p>The glossary is organized fairly well. There is some difficulty navigating.</p>	<p>The glossary is not well-organized. Navigation is difficult.</p>
<p><b>Writing Mechanics</b></p>	<p>The glossary has no errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling.</p>	<p>Most of the glossary has no errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling.</p>	<p>The glossary has several noticeable errors in grammar, capitalization, punctuation,</p>	<p>Noticeable errors in grammar, capitalization, punctuation, and spelling. Major editing</p>

			and spelling Some editing and revision are needed.	and revision are needed.
<b>Creativity</b>	There is outstanding creativity in the portfolio.	There is some creativity in the portfolio.	There is little creativity in the portfolio.	There is no creativity in the portfolio.
<b>Student effort</b>	There is outstanding evidence of student effort.	There is vast evidence of student effort.	There is some evidence of student effort.	There little or no evidence of student effort.
<b>Student progress</b>	There is clear evidence of student progress.	There is vast evidence of student progress.	There is some evidence of student progress.	There is little of no evidence of student progress.

This rubric has been adapted from the University of Wisconsin-Stout's "A+ Rubric."

<http://www2.uwstout.edu/content/profdev/rubrics/eportfoliorubric.html>

**Foreign languages knowledge as factor for Human Resource Development in Tourism industry  
of Manabi, Ecuador**

**Conocimiento de idiomas extranjeros como factor para el desarrollo del talento humano en la  
Industria Turística de Manabí, Ecuador**

Jhonny Villafuerte and Fernando Macías

[jhonny.villafuerte@gmail.com](mailto:jhonny.villafuerte@gmail.com)

[fer\\_1584@hotmail.com](mailto:fer_1584@hotmail.com)

Professors of the University Laica Eloy Alfaro of Manabi, Ecuador

**Abstract:**

This article focuses on foreign language competence of travel advisers as a relevant element for the human resources development (HRD) on tourist industry in Manabi, Ecuador. It describes a framework based on the travel agencies operations, effective communication and andragogy. This study comprising in the examination of French and English language knowledge in 25 travel advisers located in Manta. It is also determined the relationship among their attitudes for foreign language practice and the factors sex, age and work position. The results allow to determine that travel advisers do not consider French language as priority competence but, 10% of participants had reached level B2 in English meanwhile 90% of participants had reached A1. This condition becomes in a barrier to human resource development in tourism field. It does exist significant relationship between ‘work position’ and the ‘attitude for foreign language practice’ which should be considered to motivate the language acquisition.

**Key Words:** Tourist industry, English language, human resources, economic and social development, work attitudes.

**Resumen:**

Este artículo se centra en la competencia en idiomas extranjeros de los asesores de viajes como un elemento relevante para el desarrollo de recursos humanos (DRH) en la industria turística en Manabí, Ecuador. Describe un marco basado en las operaciones de las agencias de viajes, comunicación efectiva

y andragogía. Este estudio comprende el examen del conocimiento del idioma francés e inglés en 25 agencias de viajes ubicadas en Manta. También se determina la relación entre sus actitudes para la práctica de la lengua extranjera y los factores sexo, edad y posición laboral. Los resultados permiten determinar que las agencias de viajes no consideran el idioma francés como una competencia prioritaria, pero el 10% de los participantes habían alcanzado el nivel B2 en inglés, mientras que el 90% de los participantes habían alcanzado A1. Esta condición se convierte en una barrera para el desarrollo de recursos humanos en el campo del turismo. Existe una relación significativa entre la "posición de trabajo" y la "actitud para la práctica de la lengua extranjera" que debe considerarse para motivar la adquisición del lenguaje.

**Palabras clave:** Industria turística, lengua inglesa, recursos humanos, desarrollo económico y social, actitud laboral.

## **Introduction**

Tourism industry is characterized by a world wide higher growth (WTO, 1998) thus, this activity that includes “people traveling to and staying in other places different to their usual environment, for less than one year for leisure, business, and for other purposes” (WTO, 2010, p.1) requires of “employees with well-honed vocational skills. Therefore, the tourism industry relies heavily on vocational training programmes to develop its human resources” (Becherel, 2008, page. 75).

But, Tourism is also an economic phenomenon capable to support a country development process which, also can generate employment through organizations that are or not directly associated with Tourism industry (Niezgoda, 2004; Baker, 2013; Temirblatova, M., and Borza, M., 2015). Having such objective in a local economy developing plan, the touristic service quality also means taking a professional approach, expecting to do things well at all times and satisfying the legitimate expectations of consumers in coherence with the principles of the World Code of Ethics for Tourism.

In terms of history, biodiversity and culture Ecuador is a country well known around the world, but, its tourism industry has not reached a high development until the year 2000 because, the economic crisis that limited the support to tourism initiatives, and lacking of local infrastructure and transportation system failures. This important sector was included in the new ecuadorian Productive Matrix since 2013; followed by an aggressive foreign languages media campaign in order to forecast this destination around



the world, expecting to increment the number of visitors to this country. Some of those global promotion campaigns were: "Ecuador - The country of the 4 worlds", "All you need is Ecuador", and "Visit Manabi first".

According to [www.tourism-review.com](http://www.tourism-review.com), Ecuador has increased in the number of tourists since 2011 generating revenue of \$1.2 billion. Actions held in favor of tourism in Ecuador are “eradication of visa restrictions [...], advertising campaigns have opted to make use of words to raise tourist awareness [...]. Luxury all inclusive tours and hotels have become increasingly popular while tour companies are paying keen attention to their customers’ satisfaction”

**Table No 1. Visitors in Ecuador during 2015**

<b>Countries</b>	<b>% Visitors</b>
Colombia	24.1
USA	16.7
Peru	11.3
Venezuela	7.7
Spain	4.3
Argentina	3.8
Chile	2.8
Cuba	2.7
Germany	2.1
Canada	2.1
Others	22.4
<b>Total</b>	<b>100</b>

Source: Ministry of Economy, Ecuador (2016).

According to Turner (2015) in the publication WTTC Travel & Tourism Economic Impact 2015. Travel & Tourism to GDP in Ecuador was US\$ 1,959.9mn (1.9% of total GDP) in 2014. It is expect its rise by 3.8% pa, from 2015-2025, to US\$ 2,829.2mn (1.9% of total GDP) in 2025. Also, the Travel & Tourism

directly supported in jobs in Ecuador for 2014 was 127,500 jobs (1.7% of total employment), including jobs indirectly visitor exports generated US\$ 1,424.5 mn (5.1% of total exports) in 2014. This is forecast to grow by 4.2% pa, from 2015-2025, to US\$2,022.0mn in 2025 (5.4% of total).

**Graphic No.1. International Tourist Visitors flow in Ecuador 2006-2016**

Travel & Tourism investment in 2014 in Ecuador was US\$ 1,018.1mn, or 3.6% of total investment. It should rise by 4.0% pa over the next ten years to US\$1,556.7mn in 2025 (3.8% of total).

The chain of touristic services includes hotels, restaurants, transportation and amusement services but, the ‘travel agencies’ acts as a bridge between services suppliers and potential customers getting a relevant role in the economical system. Also, this work applies the quantitative method of research and the Strategic Problem Formulation (SPF) theory which suggests that the organizations face multiple complex situations permanently; and these organization require of solutions in order to advance in their growth (Nickerson, Silverman, & Zenger, 2007; Baer, Dirks, & Nickerson, 2013).

**Table No 2. Position of Tourism in the National Incomes, 2015**

<b>Products and services</b>	<b>Incomes million US dollars</b>
Bananas	2793

Shrimps	2000
Seafruits	1624
Tourism	1251
Flowers	1014
Metals	646

Source: Ministry of Economy, Ecuador (2016)

This researching work answer the following questions:

What is the travel agencies human resources current foreign language knowledge?, What are the relationships among the attitudes of travel agencies staff for the foreign language learning and the factors of sex, age and work position?.

## **Theoretical Framework**

### **Tourism and Human Resources Planning (HRP)**

The United Nations World Tourism Organization (UNWTO), defined the term ‘Tourism’ as the group of "activities that people made during their travels and stays in other places that are not their usual environment, for a consecutive period less than one year, for leisure, business and other purposes" (Sancho, 1998, p. 11). Also, Figuerola (1999) cited by Guijarro (2009) in concern of the term ‘Tourism’ said: "This is an act that involves spending, which requires the expenditure of revenue, in change of a demanded service" (p. 17). The World Tourism Organization defined to the term ‘Travel agency or agent’ as that licensed business or professional, who is in charge of pursuing and organizing tourist services and/or mediation (WTO, 1998).

According to Ballesteros (2012) the first travel agency in the world appeared in 1758, it was named as ‘Cox & Kings’. In those times, Mr. Thomas Cook was one of the first entrepreneurs who planned, sold and prepared tours to religious destination in England.

Another formal definition of the term ‘Travel Agency’ is given by Bašan, Dlačić and Trezner (2013). They refered to travel agencies as “economic entities whose primary and profitable line of business is: to organize tourist trips and to provide travel intermediary services” (p.50). In fact, a travel agency in addition to the "intermediation, organization and realization of travel projects, it arranges and sales

touristic products [...] it also has the capability to solve problems of accommodation, and professional tourist guiding" (Ballesteros, 2012, p. 7) and high qualified personnel is required in order to do this work. Human resource planning helps to determine the skills will be needed for those new initiatives (Samar Kamel Saad, 2013). In order to meet capable and skilled employees and achievement of competitive advantage in the run of the touristic business organization focus on human resources planning systems (Armstrong, 2012; Mathis & Jackson, 2012).

Furthermore, many tourism and hospitality organizations are able to provide high quality services; so, human resource planning permits more reliable control over staffing costs, capabilities, able ability, and it regulates the numbers of employees that the organization requires (Price, 2011) being a very useful tool in current administrative procedures.

### **Efficient and effective communication in touristic operations**

The usage of foreign languages is essential in some productive sectors in Latin America and Caribbean countries as Tourism and International business thus, the most common languages spoken in this region are Castilian and Portuguese but, also French or Criollo in Haiti, Guarani in Paraguay, Nederland in Anthelia. Even in the region, other languages are spoken for a communities, such is the case of Ecuador where, it is possible to find Kichwa, Chachi, Epera, Awa, among others. However, for international business and especially for touristic purposes, professionals should speak Chinese, German, French, and specially English language.

During the touristic operations is possible to meet people from other cultures, making of the efficient communication an extremely necessary act, in order to reach the exchange of information among the visitors, local people and touristic services suppliers, whom normally do use another different language. This kind of intercommunication message uses high-frequency vocabulary and appropriate grammatical structures in order to reach the estate of comprehension, which requires cooperation in every participant of this kind of intercultural exchange (Maftoon and Shakibafar, 2011). Also, sensible topics of a specific abroad culture should be managed with respect and carefully by local people, in order to get an appropriated communication level with the visitors (Fred, 2003). Nonetheless, people do use of several channels to replace their oral expression limitations in foreign languages as writing, drawings, body signals and so on. But, the tourism industry expects to offer services according to international standards, and do enroll in their staff, people that have a certain level of language commands to reach more

efficiently to their customers and potential clients. However, tourism industry requires of bilingual staff, it means people with the ability to speak, read, write, and listen fluently and with the less accent possible in both languages (Grosjean 1982), visitors are expected when they arrive in the guest room or lobby to be treated cordially and in their own language because “relationships are made through processes of exchange of information and affection” (Martin, Piñuel, Grace, and Arias, 1982, p. 64).

Thus, bilingualism and multilingualism, which are basically “the ability to sustain growth in low-frequency, abstract vocabulary, and complex structures” at the moment to use another language (Maftoon and Shakibafar, 2011, p. 83). However, Kaufmann (1996) insisted on the importance of developing the ability of reception and hospitality in every travel adviser, because it is the beginning of having a good standard of communication and quality service attention. It is the affective communication that give a plus in quality to the touristic operations.

### **Andragogy and Training of Adult people.**

In most of the cases, current professionals in tourism acquire a foreign language once they are adults; in such condition, ‘Andragogy’ or Adults training can be a very helpful process for foreign languages acquisition in which games are used in order to promote language production (Carrera and Villafuerte, 2015). In other hand, Knowles (1970) defined ‘Andragogy’ as the art and science of helping adults to learn something new. In the year 1977, Felix presented the definition of the term ‘Andragogy’ as the science and art of educating to adults but, Bernard (1985) quoted by Lopez (1996) introduced ‘Andragogy’ as "a science which deals with historical, philosophical, sociological, psychological and organizational aspects of the adult education" ( p. 94). During the years 70s, Knowles referred ‘Andragogy’ as the art that allows adults to achieve the process of learning technology. Also, Paulo Freire (1975) about ‘Andragogy’ affirmed that "education for adults must be an analytical exercise instead of, a docile cognitive deposits reception act, and it should promote the critical reflexion in adults". Finally, According to Rosana Caraballo (2007) ‘Andragogy’ is "a method of studying that mixes styles of learning, procedures, techniques, situations and strategies of teaching and learning, in order to achieve significant learning in adult learners" (p. 211). Additionally, Krashen (1987) quoted by Intriago and Villafuerte (2016), language acquisition process is “a subconscious process, where people are not usually aware of. It is the fact that they are using the language for communication” (Krashen, 1987, p. 10).

Furthermore, to have problems in communication on the usage of a foreign language, it is “the starting point for the acquisition and integration of new language knowledge" (Aguilar, 2011, p. 171) but, it is

necessary to consider that “the communicative approach is fundamental when it comes to teach a foreign language in school of adults since, they give the importance to the personal previous experiences” (Bosio, 2011, Pp. 41-42).

## **Methodology**

This quantitative work is centred on the travel advisers of Manta city, Ecuador. The expectation is to generate constructionist reflections in order to support the human resources development in the context of tourism industry in Ecuador.

This article also applies the Strategic Problem Formulation (SPF) theory expecting to find solutions to the complex problems of travel agencies in concern to their human resources (Nickerson, Silverman, & Zenger, 2007). The SPF theory characterizes business problems in order to face a lot of different variables that could be unobservable, high degree of connectivity among the factors of the problem and variables, and the dynamic resulted from a change of the pattern of interactions over time (Baer, Dirks, & Nickerson, 2013).

Two techniques for the collection of information were applied in this study:

- a. A placement test was designed by the researcher in order to determine the level of English and French language acquired by the 25 participants at the end of 2015. The placement test comprised both structured and open-ended questions and the results were analysed using MERC (2002) rubric. This instrument evaluate the four communication skills: reading, speaking, writing and listening and aboards themes around tourism industry, and daily life activities in the travel agency.
- b. Likert questionnaire about attitudes for the foreign language practice. This instrument was designed by the researcher in order to determine the relationships between their attitudes for foreign language practice and age, sex and work position. This likert questionnaire was evaluated by Cronbach index= 0.837 and fine-tuned by 3 experts. This questionnaire consists of 30 items and also provide information on travel advisers: Position, instruction level, national or international languages studies, usage of foreign language in front office desk.

The analysis applied in this study are:

- a. Documentary analysis: A literature review was executed in order to obtain information to answer the first question about the tourist potentialities of Manta and Manabi.

b. Quantitative data analysis: These instruments were applied in the ecosystem of work (travel agencies) during participants lunch time. A previous date was arranged in order to avoid interruptions during the process of instruments application. The process took 50 minutes (35 minutes evaluation and 15 minutes interview). The data was processed using SPSS. 23. The statistical relationships among the travel advisers´ attitudes for foreign language learning and the factors sex, age and position were established applying ANOVA.

**Sample:**

This study took as sample 25 travel advisers from different travel agencies located in Manta city. The group is integrated by 10 women and 15 men in the range of age 20 - 50 years old. The condition requested to participants is to have a current work in a travel agency in positions at front desk, having the opportunity to be in direct contact with clients.

**Finding and discussion:**

**a.-Foreign language knowledge in Travel Agencies´ Human Resources of Manta.**

In answer to the question: What is the travel agencies human resources current foreign language knowledge? Here, the results obtained in the French and English evaluation applied to 25 travel advisers are exposed.

**Matrix No. 3. Foreign Languages Knowledge Levels of participants from Manta.**

N o.	Travel advisers		FRENCH					ENGLISH				
	Sex	Age	Listening	Writing	Speaking	Reading	Average	Listening	Writing	Speaking	Reading	Average
1	f	40	3	2	2	2	2,25	1	1	1	1	1
2	f	56	2	1	1	1	1,25	1	1	2	1	1,25
3	f	34	2	3	2	3	2,5	1	2	1	2	1,5
4	f	35	4	2	1	2	2,25	2	2	2	2	2
5	f	20	2	1	1	1	1,25	4	4	3	3	3,5
6	f	27	2	3	2	3	2,5	4	8	3	2	4
7	f	27	1	1	1	1	1	8	8	7	6	7,25
8	f	25	1	1	2	1	1,25	8	8	8	7	7,75
9	f	35	2	1	1	2	1,5	10	10	10	10	9

10	f	35	1	1	1	1	1	8	8	8	8	8
11	m	34	1	1	2	1	1,25	1	1	1	1	1
12	m	34	2	1	1	2	1,5	1	1	1	1	1
13	m	35	3	2	2	2	2,25	1	1	1	1	1
14	m	30	1	1	2	1	1,25	1	1	1	1	1
15	m	42	2	1	1	2	1,5	2	2	2	1	1,75
16	m	42	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1,75
17	m	40	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2,25
18	m	28	2	2	1	1	1,5	4	3	3	3	3,25
19	m	28	2	2	1	1	1,5	5	7	7	5	4
20	m	25	1	1	2	1	1,25	7	5	5	7	4
21	m	28	2	1	1	2	1,5	5	7	7	5	4
22	m	42	1	1	1	1	1	8	8	8	7	7,75
23	m	28	2	2	1	2	1,75	6	6	9	10	7,75
24	m	42	1	1	1	1	1	8	8	8	7	7,75
25	m	52	1	2	2	2	1,75	10	10	10	10	10

Source: Evaluation of knowledge of English applied to Manta travel advisers

Central measures obtained about English knowledge of travel advisers are: statistical mode is 1, the Median is 3.5; the Standard deviation is 3,119. For French knowledge of travel advisers are: statistical mode is 1, the Median is 1,5; the Standard deviation is 0, 55.

**Graphic No.2. Comparison between participants' English knowledge results**



## Perception of polarized Knowledge

Source: Evaluation of the knowledge of English applied to travel advisers

In the graphic No 2, it is represented the polarity in the participants` English languages knowledge (travel advisers); it means that most of them (90% of participants) know very little English language but, the minority (10% of participants) has the command of English.

### **B. Relationships among the travel advisers attitudes for foreign language practice**

In answer to the question: What are the relationships among the attitudes of travel agencies staff for the foreign language learning and the factors of sex, age and position?

#### ***Matrix No.4. Chi-square of Pearson applied to attitudes for foreign language practice***

Items	Sex	Age	Work positio n
2.1. I think social networks should be used for foreign language practice in the university context.	.76	<b>.00</b>	<b>.01</b>
2.2. When I have to prepare English Exams I prefer to use pc programs.	.99	.16	<b>.04</b>
2.3. I enjoy practicing English in small groups.	.76	<b>.00</b>	<b>.01</b>
2.4. I would practice English using videos on Youtube.	.79	.15	<b>.01</b>

2.5. The social network I would use for English Practice is Whatsapp.	80	<b>02</b>	.27
2.6. I like to practice English using google+.	54	<b>00</b>	<b>01</b>
2.7. I prefer to use Facebook for my English practice.	.33	.25	.12
2.11. I enjoy practicing phonics by online programs.	91	<b>00</b>	<b>00</b>
2.12. I am sure I can improve my oral expression in English if I practice using videoconference with foreigners.	.75	.22	<b>.02</b>
2.13. I like to read blogs in English because, people expresses their ideas using a in common style.	06	17	<b>.02</b>

In the case of the factor 'sex' of the travel advisers, all the attitudes evaluated report a "Pearson Chi-square" index  $\geq .05$  in compliance with the hypothesis on the independent variables.

In the case of factor 'age' of the travel advisers are reported relevant relationships with the following attitudes for foreign language practice 2.1, 2.3, 2.5, 2.6 and 2.11.

In the case of factor 'work position' of travel advisers is reported relevant relationship with the following attitudes for foreign language practice 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.6, 2.11, 2.12 and 2.13 that present a "Pearson Chi-square"  $< .05$  therefore there is a significant relationship.

***Matrix No.5. ANOVA for multi factors: sex, age and work position on the attitudes for foreign language practice***

Ítems	Media square	F	Sig.
2.2. When I have to prepare English Exams I prefer to use pc programs.	81 23.0	4320.0	. <b>04</b>
2.4. I would practice English using videos on Youtube.	7368.0	5178.0	<b>.03</b>

2.15. I like computer corrects my mistakes in English.	84 82.0	1 2574.0	. <b>.00</b>
2.16. I feel I can improve my listening in English when I practice with videos.	3165.0	6280.0	<b>.02</b>
2.19. I can watch and listen videos in English about current topics of my personal interest by internet	8438.0	5191.0	<b>.03</b>
2.20. In order to people understand well my writing messages, I must check it before.	18321.0	17183. 0	<b>.00</b>

The results of the ANOVA for the multi factors ‘sex, age and work position’ in relation to the attitudes for the idiomatic practice, indicates that in most of the attitudinal items the null hypothesis is rejected, since the degree of significance exceeds the value ANOVA  $\geq .05$  expected. Except for items 2.2, 2.4, 2.15, 2.16, 2.19 and 2.20 in which it is observed, the fulfillment of the null hypothesis reporting a significant relation in these items .

Travel agencies as part of tourism business are concerned with the following levels of human resources strategy: corporate strategy, business unit strategy, and functional strategy (Becherel and Vellas, 1999; Bratton and Gold, 1999). Having as purpose the survival and success of the travel agency is necessary to direct resources on the second language staff acquisition programs because, “the success of a destination depends on its competitiveness, and one of the key elements of competitiveness is the quality and efficiency of its human resources [...] The way people are treated is a competitive factor that will encourage the flow of tourists to the destination” (page, 78). Most of the participants in international counter have a greater knowledge of English Language. The administrators and business owners also have a outstanding English knowledge. Most of them had studied English abroad. In other hands, the national counter staff have very limited knowledge of English and they have no time or resources to attend to foreign languages courses in the location. Also, travel advisers must use globalized reservation systems that are totally set in English language: SABRE and AMADEUS. Regulations on international air traffic, ticket regulations, touristic packages, car rentals service, etc., usually appear in English language; therefore, a travel agent must facilitate the understanding of travel information to the clients

using foreign languages. Nearly every travel advisers in Manta contract technical and professional trained in local universities. There is a relatively low proportion of employees who studied at technical training centres and professional training in abroad countries.

## **Conclusions**

It is already clear at this stage that, there is a need for greater communication, collaboration, and coordination between the training institutions, the tourism industry, and the public sector in order to improve the human resources development in Manta-Manabi touristic industry. It is needed the ensuring of cooperative management between the public and private sectors in order to ensure that the content of programmes be pertinent and applicable to current trends. Also, foreign language teaching must be always included in every the training processes.

The results indicate that travel advisers (participants) in Manta do use foreign languages in their common working activities but, especially English language in most of their communication routines about air traffic and ticketing service. French is also used in tour guiding. However, study French language is not a current priority goal.

English language knowledge is polarized in Manta's travel advisers. A few advisers have a high knowledge of English (international tourism position) meanwhile, other advisers (the most of the national travel advisers) have a low level of English knowledge. Who work in tourism should have at least a second language command to give a service according to the international standards.

The results show relevant relationships between the factors 'age and work position' with travel advisers attitudes for foreign language practice. This condition should be considered in order to create new strategies for human resources development under the condition that 'foreign language knowledge' in tourism industry is a 'plus or invests and not an expense'.

Experience shows that for a human resources development strategic plan successful application, all players in the tourism industry must be involved in its elaboration and implementation. A clear role should be defined for such a board. Duties would include: To eliminate barriers to appropriate human resources development; to consider the concerns of each stakeholder and build consensus; and to develop and maintain effective tourism education that considers foreign language acquisition.

## References

- Aguilar, M. (2011). Andragogía, educación durante toda la vida. *Revista Uruguaya de Cardiología*, volumen 26. N°3, in p. 171. Captured in [http://suc.org.uy/revista /v26n3/pdf/rcv26n3-editorial-andragogia.pdf](http://suc.org.uy/revista/v26n3/pdf/rcv26n3-editorial-andragogia.pdf)
- Armstrong, M. (2012). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (12th ed.). London: Kogan Page Publishers
- Baer, M., Dirks, K., & Nickerson, J. (2013). Microfoundations of strategic problem formulation. *Strategic Management Journal*, 34(2), 197–214.
- Baker, D. (2013). Understanding the Economic Impact of Tourism in the Asian Pacific Region Using the Tourism Satellite Account. *International Journal of Business and S. Science* Vol. 4 No. 3. In [http://ijbssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_3\\_March\\_2013/2.pdf](http://ijbssnet.com/journals/Vol_4_No_3_March_2013/2.pdf)
- Ballesteros, X. (2012). Las agencias de viajes, Trabajo de titulación en la Universidad de Guayaquil, p. 7, captured in <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/636/1/AGENCIAS%20DE%20VIAJES.pdf>
- Bašan, L.; Dlačić, J. y Trezner, Ž. (2013). Communication with market segments. *Travel magazine*, Vol. 19, No. 1, p. 50. Recuperado en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QeHOyUbt3FEJ:hrcak.srce.hr/file/152971+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ec>
- Becherel, L. and Vellas, F. (1999). *The Marketing Concept and International Tourism Marketing*.
- Bernard, J. (1985). En López, J. (1996) *Revista de Servicio Civil*, p. 94, Habana, recuperado en [http://unpan1.un.org/intrdoc/ groups/public/documents/icap /unpan\\_033946](http://unpan1.un.org/intrdoc/groups/public/documents/icap/unpan_033946).
- Bratton, J. And Gold,J. (1999). *Human Resource Management: Theory and Practice*. 2nd ed. Basingstoke: Macmillan Press Ltd.

Bosio, V. (2011). La educación de adultos: Un acercamiento a los principios básicos del aprendizaje de adultos del idioma inglés como lengua extranjera, Pp.41-42, recuperado en [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/271/seminario-4009-la.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/271/seminario-4009-la.pdf)

Caraballo, R. (2007). La Andragogía en la educación superior en el marco de las tecnologías de TIC, Tesis publicada, p. 211, recuperado de <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/5257/1/Tesis%20E2011%20C3%20Rosana%20Caraballo.pdf>

Carrera, G. y Villafuerte, J. (2015). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *Revista Refcale Vol- 3. No 3.* Pp.89-98Recuperado en <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/431/620>

Diccionario biográfico Ecuador. (2014). Colón Abeiga Andrade, recuperado en <http://www.diccionariobiograficoecuador.com/tomos/tomo18/a1.htm>.

Ecuador Tourism Industry Is Vital for Improving Economic Sustainability  
<http://www.tourism-review.com/travel-tourism-magazine-ecuador-tourism-industry-vital-for-economic-sustainability--category2146#5OGAmQFBXJfJ04j1.99>

Felix, A. (1977). Algunos Enfoques Sobre Andragogía. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, Venezuela.

Freire, P. (1975). En Alcalá, A. (1998). Propuesta de una definición unificadora de Andragogía, p.8, In <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia2007-2/paginas/alcala1998.pdf>

Fred, D. (2003). *Differences in US and foreign media. Strategic management concepts.* Mexico: Pearson Education.

Figuerola, M. (1999). En Guijarro, M. (2009). Estudio de la literatura y modelos de negocio

de la implantación de crm. *Modelo cliente en agencias de viajes*. p. 17. Captured in <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/7769/tesisUPV3179.pdf>

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Massachusetts: Harvard University Press, pp. 232-236

Guijarro, M. (2009). Estudio de la literatura y modelos de negocio de la implantación de crm - modelo cliente céntrico, p. 20, Captured in <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/7769/tesisUPV3179.pdf>

Intriago, E. & Villafuerte, J. (2016). Google apps for the development of reading and comprehension of university students. *Revista ATOZ* DOI: 10.5380/atoz.v5i1.45170

Kaufmann, A. (1996). *The life cycle of the service. Hotel organization; innovation and training*. Madrid: Science direction.

Knowles, S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Book and Buzz.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, p.10. from [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

Martin, M., Piñuel, J., Gracia, J. y Arias, M.(1982). *Teoría de la comunicación*. I epistemología y análisis de la referencia, p. 64, recuperado en [http://www.uv.mx/personal/paguirre/files/2011/05/teoria-de-la-comunicacion.libro\\_.pdf](http://www.uv.mx/personal/paguirre/files/2011/05/teoria-de-la-comunicacion.libro_.pdf)

Metropolitan touring, MT. (2012). *La historia de Metropolitan touring*. In [www.metropolitantouring.com.ec/Pagina/Presentacion/QuienesSomos.aspx?CODSEC=40](http://www.metropolitantouring.com.ec/Pagina/Presentacion/QuienesSomos.aspx?CODSEC=40)

Maftoon, P. and Shakibafar, M. (2011). Who Is a Bilingual? *Journal of English Studies*, 1(2), p. 83. Captured in [http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J\\_pdf/1024220110205.pdf](http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/1024220110205.pdf)

- Mathis, R., & Jackson, J. (2012). Human resource management. Essential perspectives (6th ed.). Independence, KY: Cengage Learning.
- Nickerson, J., Silverman, B., & Zenger, T. (2007). The problem of creating and capturing value. *Strategic Organization*, 5, 211–225
- Niezgoda, A. (2004). Problems of implementing sustainable tourism in Poland. *The Poznań University of Economics. V4. 1*. In [http://www.ebr.edu.pl/pub/2004\\_1\\_30.pdf](http://www.ebr.edu.pl/pub/2004_1_30.pdf)
- Price, A. (2011). Human resource management. (4th ed.). Independence, KY: Cengage Learning.
- República del Ecuador (2008). Decreto Ejecutivo 3400. Registro Oficial 726 de 17-dec-2002, Art. 77, recuperado en <http://www.turismo.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Reglamento-Actividades-Turísticas.pdf>
- Samar Kamel Saad (2013) Contemporary Challenges of Human Resource Planning in Tourism and Hospitality Organizations: A Conceptual Model, *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 12:4, 333-354, DOI: 10.1080/15332845.2013.790246.
- Sancho, A. (1998). “El turismo como actividad económica”, *Introducción al Turismo*, p11. In <http://pub.unwto.org/WebRoot/Store/Shops/Infoshop/Products/1128/9284402697.pdf>
- Temirblatova, M., and Borza, M. (2015). MULTIFUNCTIONAL DEVELOPMENT OF RURAL AREAS OF KAZAKHSTAN WITH THE APPLICATION OF THE UNIFIED MODEL OF TOURISM. *European Scientific Journal January. Edition vol.11, No.1* Captured in <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/4948/4710>
- World Tourism Organization WTO (1998) "Introduction to Tourism". Amparo Sancho (1998). From: <http://www.e-unwto.org/doi/abs/10.18111/9789284402694>
- World Tourism Organization–WTO. (2010). Definiciones de Turismo, p.1, In



<http://www.tugberkugurlu.com/archive/definintion-of-tourism-unwto-definition-of-tourism-what-is-tourism>

Turner, R. (2015). Ecuador. WTTC Travel & Tourism Economic Impact 2015.

<http://www.wttc.org/research/economic-research/economic-impact-analysis/>

**Educación Intercultural: Experiencia de un taller de relatos orales Mapuche-Williche como estrategia de incorporación del conocimiento cultural indígena en la escuela<sup>1</sup>.**

**Intercultural Education: Experience from a Workshop about Mapuche-Williche oral tales as a strategy to incorporate the native cultural knowledge in a School.**

Adriana Huaiquimil Hermosilla

[Adriana.huaiquimil@uss.cl](mailto:Adriana.huaiquimil@uss.cl)

Profesor Asistente Universidad San Sebastián, Chile

**Resumen**

Este artículo tiene por objetivo describir una experiencia de rescate y puesta en valor de relatos ancestrales orales propios de la cultura mapuche-williche con un grupo un grupo de niños indígenas en una escuela en contexto intercultural en el Sur Austral de Chile. La intervención consistió en realizar 10 talleres de Escritura creativa y Libro-álbum con relatos orales en los que participó un grupo de 30 niños de 5° y 6° año de educación básica y 6 profesores de la Escuela Rural Chaicas en la Región de Los Lagos. El trabajo con libro-álbum favoreció la puesta en valor de los saberes culturales de los niños y las comunidades indígenas como un conocimiento educativo y recurso pedagógico para los profesores. Como conclusión se devela que es urgente valorar la diversidad cultural como una riqueza en el aula que debe estar presente al diseñar situaciones de aprendizaje y enseñanza.

**Palabras clave:** educación intercultural, saberes culturales, relatos, profesores.

**Abstract**

This article has the objective of describing an experience to recover and value oral ancestral tales which are proper of the Mapuche-Williche culture with a group of native children in a school in an intercultural context at the South of Chile. The intervention consisted in carrying out 10 creative writing and book-album workshops with oral tales in which a group of 30 children from fifth and sixth grade of a primary school and six teachers of the rural school Chaicas participated in the region of the Lakes. The book-album work benefited the creation of value of the cultural knowledge in the children and native

---

<sup>1</sup> Proyecto: Nüttram: Memoria Oral Mapuche-Williche, Universidad San Sebastián, financiado por el Consejo de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile. Fecha de ejecución marzo a noviembre de 2016. Participación de profesores y estudiantes de la Escuela Rural Chaicas y educadores tradicionales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Puerto Montt.

communities as an educational knowledge and a pedagogical resource for teachers. It is concluded that it is demanding to value cultural diversity as a precious resource in the classroom and also as something which has to be present at the moment of designing learning teaching situations.

**Key words:** Intercultural education, traditional knowledge, short stories, teachers<sup>2</sup>.

## INTRODUCCIÓN

Los relatos tradicionales orales constituyen la identidad del pueblo indígena mapuche y cada vez que se narran se reconstruye la visión de mundo de esta cultura. Estos relatos incorporan saberes educativos, vitales para su desarrollo como pueblo y subsisten entre las familias y en las distintas comunidades territoriales, debido a que mantienen su función educativa y social y son transmitidos a los niños como parte de las creencias y del conocimiento cultural de su pueblo (CEP, 2006; Durán, Catriquir y Berhó, 2011; Bengoa, 2012; Figueroa, 2012; Quilaqueo, 2012; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014).

Según Catriquir (2015) y Quilaqueo y San Martín (2008) estos relatos son parte del proceso de aprendizaje-enseñanza de contenidos relacionados con la naturaleza, el medio social y/o espiritual que caracteriza a la educación tradicional en las familias mapuches. De esta forma, se guía la formación de los niños, niñas y jóvenes con el propósito de entregar una base segura a las creencias y relación vital con el contexto. Desde la racionalidad de la educación mapuche el saber está asociado con la noción de conocimiento como construcción y uso social que se le da. Sin embargo, por largo tiempo estos saberes educativos no han sido considerados en el currículum escolar y al contrario, han sido omitidos por un modelo de educación monocultural y monolingüe (Álvarez-Santullano y Amílcar, 2012; Becerra, Hasler y Mayo, 2013 y Loncón, 2013).

En las escuelas estos relatos son tratados como parte del folckore y/o mitología con lo que se produce una desarticulación entre saberes culturales mapuche y conocimiento escolar tal como ha sido descrito por Quintriqueo y Torres (2012). En los estudios sobre sobre prácticas de lectura en contexto intercultural mapuche y creencias pedagógicas realizados por Mellado y Chaucono (2015; 2016) y Huaiquimil y Mellado (2015) se destaca el hallazgo de prácticas pedagógicas en las que se aborda la lectura de estos relatos desde el conocimiento disciplinar del profesor. Mientras los niños y niñas del aula intentan compartir sus experiencias con estos relatos asociadas a las enseñanzas transmitidas por sus padres y abuelos en el hogar, este conocimiento es omitido por los profesores, práctica a la que subyacen concepciones tradicionales sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Sumado a ello se encuentra

---

<sup>2</sup> Fuente: Tesouro Unesco.

el tratamiento que tienen estos relatos en los textos escolares en los cuales son llamados fábulas o leyendas (Quilaqueo y Merino, 2003).

Esta forma de abordar los saberes culturales compromete no solo la vigencia y vitalidad de estos relatos y su función educativa y social, sino además de la identidad de los niños y valoración de su cultura, puesto que se produce un conflicto entre la educación entregada en el hogar y la entregada en la escuela. Mientras en sus hogares y comunidad estos relatos son parte de la educación mapuche para formar a los niños y niñas en las creencias, cosmovisión y contenidos de la memoria familiar y de las comunidades, en la escuela son abordados como "mitos o leyendas", lo que pone en riesgo su vigencia como saber mapuche y su función educativa y traspaso generacional (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; Ministerio de Educación, 2012; Williamson, 2014).

Asimismo, es necesario preservar la memoria familiar y de la comunidad a través del registro escrito de estos relatos en lengua mapuzugun y al mismo tiempo que los profesores dispongan de materiales de lectura significativos para los niños. De esta forma, a partir de la incorporación de los relatos en las prácticas pedagógicas de lectoescritura, la escuela podría proyectar la recuperación de la práctica discursiva social que los hablantes realizan a través de estos relatos (Cañulef, 2002; Quidel, 2006; Acuña, 2012; Lara, 2012).

Todos los pueblos se benefician de un enfoque educativo intercultural, ya que permite apreciar y enriquecerse en la diferencia de las identidades culturales y desarrollar la competencia intercultural, entendida como una combinación de actitudes positivas ante la diversidad cultural, habilidades de comunicación intercultural verbal y no verbal (Vilà, 2012) y capacidad para reflexionar sobre los propios prejuicios y estereotipos. (Bartolomé y Cabrera, 2003; Aguado, Álvarez, Ballesteros, Castellano, Gil Jaurena, Hernández, Luque, Mata, Sánchez y Téllez, 2007; Aguado, 2011; Aguaded, De la Rubia, González y Beas, 2012; Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende, 2016).

Esta investigación se enmarca en el proyecto: Nüttram, financiado por el Consejo de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile. El proyecto abordó el rescate y puesta en valor de relatos ancestrales orales mapuche que expresan la visión de mundo e identidad del pueblo mapuche-williche. El público objetivo fueron los niños y niñas de la Escuela Rural de Chaicas de la comuna de Puerto Montt y las comunidades de Chaicas, Metri, Lenca y La Arena con las que se vincula la escuela. Esta escuela tiene una matrícula de 130 estudiantes, de los cuales más del 50% pertenece a la etnia mapuche. El objetivo general del proyecto fue incorporar los saberes de las comunidades mapuche-williche a los conocimientos escolares en la escuela y a las prácticas pedagógicas de lectoescritura de los profesores.

La escuela se ha propuesto brindar una educación pertinente y significativa desde la interculturalidad y por ello, han participado en diversas iniciativas de rescate del patrimonio cultural, cuidado del medio ambiente y promoción de vida sana, además de estar focalizada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2011). En este contexto el rescate de la tradición oral de relatos ancestrales constituye una forma de contribuir a desarrollar una actitud de armonía con la naturaleza en los niños, revitalizar la lengua Mapuzugun y a través de la técnica de escritura creativa registrar esta memoria y evidenciar el potencial de los saberes culturales como un conocimiento educativo y herramienta pedagógica para los profesores.

En este contexto, el propósito de este artículo es describir la experiencia del proyecto como estrategia de rescate y puesta en valor de relatos ancestrales de la cultura mapuche-williche. En el trabajo se incorporan además dos objetivos específicos: a) Describir las concepciones sobre la enseñanza de la lectura de los profesores antes y después de la intervención, y b) Describir el proceso de comprensión y construcción del significado de los relatos en actividades de lectoescritura.

El artículo está organizado en las siguientes secciones. Se presenta, en primer lugar, un apartado metodológico que expone los procedimientos de recogida y análisis de información realizados en este estudio. Posteriormente, se develan los principales hallazgos del trabajo para terminar en la conclusión con algunas reflexiones en torno a los objetivos del artículo.

## **METODOLOGIA**

Se trata de un estudio de metodología mixta que se enmarca en la investigación educativa con el propósito de aportar conocimientos que permitan ser utilizados para comprender y mejorar los procesos educativos (Bisquerra, 2004; McMillan y Schumacher, 2005). Se utilizó la técnica de escritura creativa como estrategia pedagógica que permite a los niños expresar su visión de mundo y aproximarse al arte de escribir desde diversos códigos. Además, los talleres se realizaron en modalidad de Nütram (conversación), ya que es una práctica cultural con función educativa tradicional del pueblo mapuche. Mediante Nütram los ancianos y sabios de las comunidades realizan el traspaso generacional de la memoria de su pueblo a través de relatos contados principalmente a los niños, en el diálogo se expresan los valores y enseñanzas que estos relatos entregan a los niños; fundamentales en su formación.

### **Descripción de los participantes**

El estudio se focalizó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación entre 5° y 6° año básico en una escuela rural en contexto intercultural mapuche que poseen sobre un 50% de estudiantes con ascendencia indígena y que ha sido focalizada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe

(PEIB) del Ministerio de Educación. En los talleres participó un grupo de 30 niños, 25 de ellos son de ascendencia mapuche (83%); se distribuye en 14 hombres y 16 mujeres, cuyas edades fluctúan entre 10 y 13 años de edad. Por cada curso participaron 2 profesores de la escuela además de 2 educadores tradicionales del Programa EIB, en total 6 profesores.

### Aspectos generales de los talleres

La intervención consistió en la realización de 5 talleres de escritura creativa y 5 de libro álbum durante 8 meses entre marzo y octubre de 2016 con una duración promedio de 2 horas cada sesión, en total se realizaron 18 sesiones. Las sesiones se desarrollaron sistemáticamente en la biblioteca de la escuela durante los días martes y viernes en los módulos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y del taller de Lengua Indígena. La asistencia promedio fue de un 98% durante los 8 meses y se contó con la participación de los profesores de asignatura además de los educadores tradicionales.

Durante el desarrollo de los talleres los niños expresaron con diferentes códigos (escritura, expresión teatral y dibujo) sus interpretaciones sobre los relatos que se recopilaron entre las familias y comunidades indígenas. Los profesores y educadores tradicionales guiaron la escritura de los relatos en lengua mapuzugun y español, también los talleres de radio teatro y las ilustraciones que realizaron los niños. Además, con el propósito de crear un recurso pedagógico con estos relatos, se realizaron 5 talleres para confeccionar libros álbum con los relatos. Así las narraciones escritas e ilustradas por los niños están disponibles para su uso pedagógico por parte de los profesores en actividades de lectura, escritura y comunicación oral en la escuela. En las tablas 1 y 2 se muestra la organización de los talleres:

**Tabla N°1: Organización de los talleres de Escritura Creativa**

Talleres	Actividades
Taller 1	Explorar la memoria mediante Nütram: conversaciones con los mayores y enseñanzas de la cultura mapuche. Conocer claves del proceso de escritura.
Taller 2	Describir los elementos básicos de la narración. Estimular la creatividad y expresión mediante técnica de radioteatro sobre relatos orales.

Taller 3	Perder el miedo a la hoja en blanco: ejercicios para comenzar a escribir, explorar los límites de la palabra escrita y conocer código visual mediante dibujo.
Taller 4	Conocer técnicas de escritura y estilo. Explorar ideas e integrar código visual y lingüístico.
Taller 5	Respetar el propio estilo y ritmo en el proceso creativo. Escribir los relatos en lengua mapuzugun.

**Tabla N°2: Organización de los talleres de Libro-álbum**

Talleres	Actividades
Taller 1	Reflexionar sobre el propósito del libro álbum y sus características. Abalizar la diversidad estética del libro-álbum. Conocer las técnicas de construcción de libro-álbum.
Taller 2	Comentar y seleccionar relatos orales. Sintetizar y seleccionar ideas principales de cada relato. Crear pequeños textos con ilustraciones.
Taller 3	Diseñar maquetas con selección de imágenes y texto.
Taller 4	Seleccionar estructuras, diseños y materiales para la confección de los libros. Realizar primeras construcciones.
Taller 5	Confeccionar libros-álbum en grupos de 4 integrantes. Exposición de libros-álbum en Biblioteca Regional.

### **Instrumentos y técnicas de recogida de información**

Para pesquisar las concepciones sobre la lectura por parte de los profesores se empleó un cuestionario diseñado ad hoc con escala de valoración tipo Likert que fue sometido a juicio de expertos para evaluar la validez de contenido (Escobar & Cuervo, 2008; Cubo, Martín y Ramos, 2011). Además, se aplicó el coeficiente alpha de Cronbach para analizar la fiabilidad del instrumento del que se obtuvo un  $\alpha = .82$  para un total de 33 ítems.

Por otro lado, para obtener la información sobre las prácticas pedagógicas y la articulación entre el conocimiento escolar y el conocimiento cultural de los niños se realizó observación no participante a través de registros etnográficos durante los talleres (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001; Mauss, 2006). Las observaciones se realizaron durante 14 semanas, desde marzo a septiembre del presente año, en total 14 sesiones que corresponden en total a 21 horas de registro de aula.

## RESULTADOS

### Concepciones sobre el proceso lector

En primer lugar, se exponen los resultados respecto a las concepciones del proceso lector que poseen los profesores participantes antes y después de la intervención.

**Tabla N°3: Frecuencia porcentual de concepciones sobre el proceso lector**

Concepciones que poseen los profesores	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En acuerdo	Muy en acuerdo	Total
Frecuencia relativa porcentual (%)					

#### 1. Enseñanza de la lectura

	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
Transferencia de información /decodificación	16,7	83,3	33,3	16,7	33,3	0	16,7	0	100
Interacción entre pensamiento y lenguaje	16,7	0	33,3	16,7	33,3	16,7	16,7	66,6	100
Transacción entre el lector y el texto	33,3	0	50	16,7	16,7	66,6	0	16,7	100

De acuerdo al análisis e interpretación de los datos de la Tabla N° 3, antes de la intervención 3 de los 6 profesores expresan estar de acuerdo o muy de acuerdo con la concepción del proceso de lector como transferencia de información y decodificación. Estos resultados indican que la mitad de los



profesores participantes del proyecto asumen el proceso lector como lineal, centrado en la decodificación, lo que supone un rol pasivo por parte de los estudiantes en la construcción del significado de los textos que leen (Pearson & Stephens, 1994).

Luego de la intervención la mayoría de los profesores señala estar en desacuerdo con una concepción lineal sobre el proceso lector y expresan estar de acuerdo o muy en acuerdo (83%) con las concepciones enseñanza de la lectura desde el enfoque interactivo que involucra la participación activa del lector en la comprensión de los textos a partir de sus conocimientos y experiencias (Goodman, 1986; Smith, 1990; Solé, 2012). Aunque 1 de los profesores manifiesta estar en desacuerdo con esta concepción de lectura, un 66,6% de ellos manifiesta estar de acuerdo con la concepción transaccional de la lectura (Rosenblatt, 1996; Cassany, 2013) asociada, al igual que el enfoque interactivo, a una concepción de construcción del aprendizaje que implica el protagonismo de los estudiantes en el diálogo con el texto a partir del cual se construye su significado.

Esto permite interpretar que luego de la intervención la mayoría de los profesores asume una concepción más constructivista sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que subyace a un enfoque de lectura interactivo o transaccional asumiendo la lectura como un diálogo entre el lector, el texto y el contexto como una práctica cultural situada y por tanto que debe incorporar los saberes de los niños y del contexto.

### **Prácticas pedagógicas de lectura contextualizada**

En segundo lugar, se describen algunas prácticas pedagógicas representativas de los talleres observados durante la implementación del proyecto Nüttram. El sistema utilizado para identificar los fragmentos de los registros etnográficos es el siguiente: (R) para referirnos al número de registro, (P) para nombrar al docente y (E) para referirnos a los estudiantes.

Mediante del proceso de acompañamiento a los profesores durante los talleres de escritura creativa y libro-álbum se pudo observar prácticas contextualizadas de lectura con los relatos mapuches y que incorporan los saberes culturales de los niños, tal como se observa en el siguiente registro etnográfico:

*P: “Atención niños, atención, hoy vamos a aprender más sobre la lengua mapuzugun y también sobre los relatos orales que son los epew”.*

*Alg. E: “¡El de Xegxeg y kay-kay filu, leamos ese tía!”*

*P: “¿Pero Uds. Recuerdan lo que hablamos sobre la gran familia mapuche?”*

*E: “Sí, cuando hablamos del piam de las culebras y había una sola familia.”*

P: “Sí, hay una gran familia mapuche, y como nosotros somos todos mapuche, somos familia, por lo tanto tenemos que respetarnos unos a otros, y querernos, eso es lo más importante. Pero el piam no se llama de las culebras, se llama Xegxeg y kay-kay filu”.

E: “Es cuando estaban los mapuches más antiguos en la tierra y se enfrentaron las fuerzas del agua y de la tierra”.

P: Muy bien, en el taller pasado ustedes escribieron su versión de Xegxeg y kay-kay filu, ¿quién quiere relatar este piam a los compañeros?

(Algunos niños levantan la mano para relatar el piam) (R3)

De esta forma se pudo observar que los profesores lograron promover en el aula una interacción escolar natural y significativa que transforma a la escuela en un espacio de intercambio y de afianzamiento de la identidad étnica de los estudiantes que se refleja en su alta autoestima y sentido de pertenencia, tal como se aprecia en el siguiente registro:

P: “Atención niños, vamos a continuar con nuestro proyecto de escritura creativa, hoy corresponde planificar los guiones del radio teatro, se van a reunir en sus grupos con el relato que hayan escogido la clase pasada”.

E: “¡Tía, en el relato de la machi, mi abuelo me contó que puede ser un hombre también!

Alg. E: “Sí Tía, acá en la comunidad hay un machi que cura a las personas”.

P: “Sí niños, también puede ser un hombre, no solamente una mujer y ¿qué significa ser machi?”.

E: “Es una persona que tiene los poderes de la naturaleza, puede curar a las personas y cuida la tierra para que no la destruyan”.

P: “¡Muy bien niños! Entonces en el guion que van a crear también podría ser un machi en vez de una machi, ambos cuidan la naturaleza y a los mapuches”. (R4)

Así también, consiguieron formar a los estudiantes en la perspectiva del respeto a la identidad cultural no mapuche que comparte un espacio social y territorial. Desde esta orientación la cultura mapuche y la no mapuche poseen características relevantes para los miembros de ambos grupos. Veamos el siguiente registro:

E: “Tía, yo creo que el epew del tuétué no es cierto, es para asustar a los niños”.

P: “Matías ¿quién te contó el epew del tuétué?”

Alg. E: “Me la contó mi mamá”. “Sí tía, a mí me la contó mi abuelita también”.

P: “Ahhh... entonces ¿por qué les habrán contado ese epew?... ¿para asustarlos?”

*E: “No tía, porque es una enseñanza, de que debemos respetar a nuestros mayores como los abuelitos por ejemplo, porque nos dan consejos para que no nos pase nada malo”.*

*P: “¿Y esa enseñanza es solo para los niños mapuches?”*

*E: “Es para otros niños también, los que no son mapuches también deben tener cuidado y respetar a los ancianos”. (R8)*

En estas prácticas de lectura observadas durante el acompañamiento los estudiantes participan poniendo en juego sus propios saberes, que son valorados y legitimados como contenidos educativos por el docente. Igualmente, los contenidos de las lecturas están asociados a conocimientos relacionados con la memoria individual y social de las personas de las familias y comunidades a las que pertenecen los estudiantes.

El diseño y desarrollo de los talleres posibilitó la articulación de un conocimiento disciplinar del área de lenguaje y comunicación con un saber cultural propio de la cultura mapuche-williche mediante nüttram de los relatos orales.

De esta forma los saberes de la comunidad fueron traídos a la escuela a través de los niños y fueron valorados como un saber educativo que debe ser integrado al currículum escolar y a las prácticas pedagógicas.

## **CONCLUSIONES**

En relación a las concepciones de lectura que poseen los profesores, los hallazgos muestran que las prácticas de enseñanza de la lectura y el desempeño docente en escuelas en contexto intercultural está fundado en marcos de referencia arraigados que es imperativo modificar, pues afectan la calidad del proceso de enseñanza de la lectura y la posibilidad de una pedagogía intercultural que armonice un diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes de la cultura mapuche para superar la visión restrictiva de la educación intercultural.

Sin embargo, los mayores aprendizajes se desprenden del segundo objetivo de investigación, ya que mediante un trabajo conjunto entre la comunidad, la escuela y profesores participantes fue posible desarrollar e implementar un programa que incorporara el conocimiento cultural tradicional a las prácticas habituales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, mejorando las prácticas de la lectura, además de la reflexión sobre concepciones tradicionales del proceso lector. Con ello fue posible colaborar en el desarrollo de la innovación educativa y fomentar las prácticas de enseñanza de lectura y desarrollo de la comprensión lectora como una práctica situada que articule en conocimiento escolar con los saberes del pueblo mapuche como agente de cambio educativo.

La fortaleza de la propuesta se encontró en el enfoque de los talleres de escritura creativa y libro-álbum desde la cultura mapuche-williche mediante *nütram*. De este modo, además de recopilar y registrar por escrito los relatos orales, se relevó su función educativa entre los niños y profesores, además de su expresión como saber mapuche. Los niños narraron y valoraron estos relatos como parte de su visión de mundo y de su identidad, recuperando su función educativa y social dentro de la cultura.

En efecto, del trabajo se pudo constatar que la sabiduría, la lengua y el conocimiento cultural son resguardados por los adultos y ancianos de las comunidades quienes tienen la labor de formar a los niños. Sin embargo, son las nuevas generaciones quienes resguardarán estos saberes en el futuro y por ello es indispensable que las escuelas se vinculen con las comunidades indígenas para constituir un espacio de encuentro e integración cultural.

### **Referencias Bibliográficas**

- Acuña, M. E. (2012). Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena. Santiago: UNICEF. Recuperado de <http://unicef.cl/web/perfil-de-educadores-tradicionales-y-profesores-mentores-en-el-marco-de-la-implementacion-del-sector-de-lengua-indigena/>
- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J. L., Gil Jaurena, I., Hernández, C., Luque, C., Mata, P., Sánchez, M. y Téllez, J. (2007). Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Barcelona, UNED. Recuperado de <http://www2.uned.es/centrointer/INFORME2007.pdf>
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Aguaded, E., de la Rubia, P., González, E. y Beas, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico, 156-171. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art8.pdf>
- Álvarez-Santullano, P. y Amílcar, F. (2012). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Revista Alpha*, 26, 9-28. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n26/art02.pdf>

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A. & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación, número extraordinario [Ciudadanía y educación]*, 33-57. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Becerra, L., Hasler, F. y Mayo, S. (2013). Re-pensando el Lugar de las Lenguas Indígenas en Chile: Globalización y Educación Intercultural Bilingüe. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 26-44. Recuperado de <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/715>
- Bengoa, J. (2012). Los Mapuches: historia, cultura y conflicto. *Cahiers des Amériques latines*, 68, 89-107. doi: 10.4000/cal.118
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cañulef, E. (2002). *Consideraciones para una Didáctica de los Valores en la EIB*. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera. Recuperado de <http://www.estudiosindigenas.cl/trabajados/LOS%20VALORES%20EN%20LA%20EIB3.pdf>
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los Educadores tradicionales mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, 33, 391-414. doi: [10.4067/S0716-58112016000100019](https://doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019).
- Catriquir Colipan, D. (2015). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Revista Polis*, 39. doi: 10.4000/polis.10514
- Centro de Estudios Públicos (CEP). (2006). Estudio de opinión pública. Los mapuches rurales y urbanos hoy. Recuperado de <http://www.cepchile.cl/los-mapuche-rurales-y-urbanos-hoy-marzo-mayo-2016/cep/2016-06-07/195127.html>
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Durán, T., Catriquir, D. y Berhó, M. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en una universidad del centro sur de Chile. Validando una categoría analítica. *Revista Cuadernos Interculturales*, 9(17), 135-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55222591010>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, 27-36.

- Figuroa Huencho, V. (2012). La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes. *Revista Anales*, 3, 138-153. Recuperado de <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/21733/23043>
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Lara Millapán, M. I. (2012). El mapudungun y su enseñanza. *Revista Educativa Sembrando Ideas*, 28(6), 8-19. Recuperado de <http://www.sembrandoideas.cl/el-mapudungun-y-su-ense%C3%B1anza>
- Loncón, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia*, 51, 44-55.
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mellado, M. y Chaucono, J.C (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18. doi: [10.15359/ree.20-1.18](https://doi.org/10.15359/ree.20-1.18)
- Mellado Hernández, M. y Chaucono, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado: una escuela rural en contexto mapuche. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3) 1-19. doi: [10.15517/aie.v15i3.20924](https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924)
- Mellado, M. y Huaiquimil, A. (2015). An Intercultural Education: Teaching Reading in a Mapuche Context. *International Education Studies*, 8(10).
- Ministerio de Educación. (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Santiago: Trama Impresiones.
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación para reservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de Lengua Indígena en Chile*. Centro de políticas comparadas de educación. Santiago: UNICEF. Programa de Educación Intercultural bilingüe.
- Pearson, D. & Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. In H. Singer & B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 22-103). Newark: IRA
- Quidel, G. (2006). *La enseñanza del mapudungun en comunidades mapuche, en el marco del PEIB MINEDUC- Orígenes*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuche: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Revista Atenea*, 505, 70-102. doi: 10.4067/S0718-04622012000100004

- Quilaqueo, D. y Merino, M. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de historia. *Revista Campo Abierto*, 1(23), 119-135.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Santiago: Frasis editores.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, D. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283. doi: 10.4067/S0717-73562014000200008
- Quilaqueo, D. y San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la Teoría Fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 151-168. doi: [10.4067/S0718-07052008000200009](https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200009)
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. VERSIÓN ELECTRÓNICA <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175002>
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-70). Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.
- Solé, M. (2012). Guías de lectura contextualizadas. *Revista Educere*, 16(55), 293-298.
- Vilá, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Ra-Ximhai*, 8(2), 223- 239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123366010>
- Williamson, G. (2014). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Universidad de La Frontera.

## **“Leer Para Seguir Viviendo”: Cómo Fomentar La Lectura Voluntaria En Los Estudiantes De Bachillerato A Través Del Taller Didáctico Como Estrategia Lúdico Pedagógica.**

**Jakeline Jiménez Lozano**

[diwifran@gmail.com](mailto:diwifran@gmail.com)

Profesora de Bachillerato Pedagógico

**Deisy Johana Huérfano Díaz**

[deisyjoh13@hotmail.com](mailto:deisyjoh13@hotmail.com)

Licenciada en Idiomas Modernos énfasis Español-Inglés

### **Resumen**

En este trabajo se socializará la implementación de una serie de talleres didácticos como estrategia lúdica pedagógica enfocados a mejorar las habilidades de lectura y escritura, diseñados para un grupo de estudiantes de los grados 6°,7°,8°,10° y 11° de bachillerato de la I.E. Integrado de Sogamoso, con el objetivo de fomentar la lectura voluntaria de diferentes textos. El sustento teórico se basa en la propuesta pedagógica de López (2013) vivir el placer de la lectura. Lomas (2002) leer para entender y transformar el mundo. Isabel Solé (1997) la lectura como proceso interactivo. Flavell (1976) el enfoque metacognitivo. Y Ander-Egg (1999) el taller una alternativa de renovación pedagógica. En este sentido, promover la lectura exige trabajo colectivo, reflexión sobre prácticas de aula, usos del lenguaje y procesos lectores escriturales.

**PALABRAS CLAVE:** Taller didáctico, lectura voluntaria, procesos lectores escriturales y metacognición.



## **Abstract**

This paper aims to share the implementation of a series of didactic workshops as a ludic and educational training strategy aimed to improve the reading and writing skills, designed for a group of sixth, seventh, eighth, tenth and eleventh high school students at Integrado school in Sogamoso city, focused on encouraging voluntary reading of different texts. The theoretical support is based on Yolanda Lopez's pedagogical proposal (2013) *vivir el placer de la lectura*. Carlos Lomas (2002) *leer para entender y transformar el mundo*. Isabel Solé (1997) *la lectura como proceso interactivo*. Flavell (1976) *el enfoque metacognitivo*. Ander-Egg (1999) *el taller una alternativa de renovación pedagógica*. In this sense, promoting reading requires collective work, reflection on classroom practices, uses of language and reading/writing processes.

**KEYWORDS:** Didactic workshop, voluntary reading, reading/writing processes and metacognition.

## **Introducción**

La lectura y escritura han sido prioridad en todos los niveles del ámbito educativo, social y cultural debido a que fortalecen las habilidades comunicativas, generan un impacto positivo en el proceso enseñanza- aprendizaje y en el desempeño académico de los estudiantes, además inciden en la apropiación de los conocimientos, permitiendo al sujeto interactuar, significar, interpretar, concebir y comprender el mundo desde diferentes perspectivas.

En este sentido, leer es adentrarse en otros mundos posibles. “Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”. (Lerner, 1996, p. 115).

La lectura es una herramienta, un medio de acceso a la información y por ende uno de los caminos para contribuir a la generación de conocimiento. Si el individuo está capacitado y cuenta con las herramientas para fortalecer las competencias lectoras, podrá adquirir fácilmente el dominio de la información y estará en mejores condiciones de desarrollarse en la sociedad. Por otra parte, se le ha considerado como el primer y más importante acto de aprendizaje formal, motivo por el cual la escuela y, por ende, sus maestros deben estar preparados para iniciar y animar a sus alumnos en este proceso.

A este respecto, la escuela ha hecho esfuerzos para lograr que los estudiantes lean más y escriban mejor, quizá la forma de hacerlo no sea la más adecuada ya que no se les hace seguimiento a programas que desde las Secretarías de Educación se implementan o porque los procesos al interior de las aulas de clase siguen siendo modelos convencionales. Además, una falencia en las Instituciones se evidencia al ver llenos de libros los estantes de las bibliotecas escolares, lo cual no garantiza que los estudiantes vayan a ser mejores lectores ni que se les estimule el gusto por la lectura. La promoción de la lectura desde la escuela debe hacerse a partir de una experiencia personal, es decir, quien promocióne la lectura, quien sea mediador entre el texto y el lector en estos espacios debe ser alguien que tenga una experiencia de lectura enriquecedora con la que pueda contagiar a sus estudiantes, tal como lo propone Lasso (s.f. p.15) “La lectura es una afición, difícilmente se enseña, más bien se contagia”.

Freire (2004) considera que saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognitivo para entender el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres, asuman un papel creativo y pensante ante su realidad y que entiendan que los niños llegan a la escuela con un legado literario que les ha sido transmitido por sus familiares y que tiene su soporte en el ritmo, en las formas, en la música y en el juego. Desconocer este aspecto a la hora de empezar a tratar la lectura placentera en la escuela es abrir desde sus inicios una brecha entre el niño y el texto literario, y es aquí donde nace una oportunidad de mejora en los procesos de enseñanza que se implementan actualmente en las instituciones.

Para mayor ilustración, cuando el niño ingresa a la formación inicial, sus lecturas en gran extensión vienen de los libros de texto, en ese momento la literatura denota un aspecto netamente gramatical, debe llenar espacios, complementar cuadros, responder un sinnúmero de preguntas, subrayar palabras; lo cual disminuye al lector en términos de mejorar procesos de construcción del sentido. Sería un gran acierto pedagógico promover espacios que lideren “lecturas voluntarias” con el único propósito de realizar un disfrute del texto, el deleite de realizar una lectura por placer o escuchar una gran historia sin que los estudiantes piensen que deben “responder” por ello, y sin que el maestro piense que debe ejecutar un “control de lectura” para conocer la cantidad de información que aprendieron sus estudiantes. En estas circunstancias no se evidencia deleite por el texto.

Por otra parte, con el paso de los años las formas de leer han cambiado y los nuevos lectores se enfrentan a diversas formas de lectura, porque esta actividad ya no consiste únicamente en decodificar un mensaje o palabras, sino que implica un proceso continuo e interactivo entre el libro y el lector de

mayor complejidad. Los nuevos lectores, independiente de sus edades, pueden desanimarse pronto si los libros no forman parte de su ambiente cultural o de sus intereses y necesidades personales. Ya que, como afirma López (2013) No ha sido tarea fácil, hacer que los jóvenes se relacionen con el mundo de la lectura y de la escritura de forma placentera a veces resulta una actividad que requiere mayor esfuerzo, más en esta época en que poco vemos circulando libros entre sus manos por gusto personal.

Después de lo expuesto, la investigación plantea una propuesta para fomentar el hábito lector, mediante la planificación, diseño, organización e implementación del taller como estrategia lúdico pedagógica para fomentar la lectura voluntaria en los estudiantes de los grados 6°,7°,8°,10° y 11° de bachillerato de la I.E. Integrado Joaquín González Camargo de Sogamoso, a partir de las sesiones de animación, promoción y motivación de la lectura, propuestas por Isabel Solé.

### **Marco Teórico**

El sustento teórico de este proyecto tiene sus bases en tres constructos: *La lectura voluntaria*, a través de la propuesta pedagógica de Junguito (2016) Leer literatura: una práctica de paz. López (2013). Los estudiantes deben vivir el placer de la lectura y la escritura. Carlos Lomas (2002) quien lee entiende y transforma el mundo. Solé (1997) en la lectura como proceso interactivo, quien lee, construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias; y fases de lectura. Como segundo constructo *el proceso lector y escritor*. Flavell (1976) Relación de la Metacognición y la Motivación. Y finalmente *el taller como estrategia lúdico pedagógica* en el área de la enseñanza con Ander Egg (1999) La estrategia pedagógica del taller.

En cuanto al primer constructo, al enseñar el gusto por la lectura, se enseña una serie de competencias, entre ellas: autonomía, tolerancia, convivencia, respeto, complejidad de pensamiento e identidad, entre otras, que interactúan con el ser humano en su entorno y le guían para vivir en paz con este. “Quien lee entra en contacto con tres grandes tesoros: su soledad, su gusto personal y su derecho a elegir” (Junguito, 2016, p.4). La soledad es un espacio de conocimiento del propio ser, es el aislamiento requerido para la reflexión y búsqueda de armonía con uno mismo. También, sentir deleite, tener y hacer uso de las elecciones personales, muestra la diversidad que los seres humanos manejamos en nuestra generalidad, y que sus preferencias son tan legítimas como las propias y el respeto por ellas debe imperar.

Michel de Montaigne (1592) afirma que los libros son el mejor recurso encontrado para emprender este humano viaje. En este sentido, incita a conectarnos con los libros y el sinnúmero de historias que en ellos se encuentran, para hacer un recorrido, una travesía, un paseo, una visita a diferentes

lugares, para aprender, relacionarse, y conocer que no hay interpretaciones únicas del mundo, sino relativas, de acuerdo con la magia y creatividad que cada lector posea. Tal cual, se hace con la vida.

Al sentir gusto por una obra literaria, se indaga más sobre su autor, su historia, su contexto, su relación con otras áreas del saber humano, entre ellas: política, filosofía, ciencia, artes, lenguaje y la relación de este con su entorno. De esta manera, los lectores se encuentran frente a la oportunidad de ampliar su visión del mundo, leer entre líneas, indagar orígenes, causas y consecuencias de cada historia, ejercer parámetros de relación; en fin, generar y desarrollar procesos de pensamiento.

En este orden de ideas, leer conlleva a pensar de otra manera, porque ésta práctica invita a no conformarse con lo leído. “Leer permite uno de los hallazgos más importantes en la vida de una persona: encontrar una voz propia” (Junguito, 2016, p. 8) para condensar “Leer... para seguir para viviendo”

López (2013) afirma que los estudiantes deben vivir el placer de la lectura y la escritura, valorarlas e interiorizarlas como partes fundamentales de su formación personal, social, académica y ciudadana, reconociéndolas como un proceso complejo que debe realizarse sistemáticamente.

Lomas (2002) plantea que al aprender a leer, a entender y a escribir se aprende a orientar el pensamiento e ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo.

Solé (1997) considera que en la lectura como proceso interactivo, quien lee, construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados. De ahí que en la enseñanza y en el aprendizaje escolar de la lectura se tenga en cuenta la claridad y la coherencia de los contenidos de los textos, es decir, la adecuación suficiente del léxico, de la sintaxis y de la estructura de los textos hacia los conocimientos y habilidades lectoras de los estudiantes.

En cuanto a las fases de lectura Solé (1998) propone: *prelectura o fase inicial*, en la que se encuentra, identificar el objetivo, revisar conocimientos previos, enunciar predicciones y formular interrogantes respecto al texto; *durante la lectura o fase de interacción*, la cual se centra en identificar el contenido principal, comprobar y controlar la comprensión, reconocer enunciados significativos, formular, evaluar y validar hipótesis, plantear preguntas y responderlas además, solicitar apoyo en caso de tener dificultades de comprensión; *después de la lectura o fase de valoración*, donde se evidencia el trabajo desarrollado a lo largo del proceso, mediante múltiples recursos: resúmenes, mapas conceptuales y mentales, cuadros sinópticos, reseñas, folletos, lanzamientos de portadas, elaboración de caricaturas e historietas, composiciones literarias, entre otros.

En cuanto al segundo constructo, el término metacognición apareció a partir de los estudios realizados por Flavell en el área de psicología a finales del siglo XX sobre los procesos cognitivos. Flavell (1976) concibe que el ser humano desarrolla procesos metacognitivos como ser pensante, susceptible de cometer errores y ser capaz de corregirlos; que asume procesos de autocontrol y autocorrección de manera eficiente y eficaz cuyo propósito es mejorar su aprendizaje y por tanto su desempeño.

El enfoque metacognitivo propiamente dicho, derivado de las investigaciones en psicología cognitiva, se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar, los contenidos y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje. (Flavell, 1976, p. 202)

La clasificación de conocimientos en la metacognición que propone Flavell (1976) son: el conocimiento declarativo, procedimental, condicional y contextual. El primero avanza conforme al proceso de desarrollo del ser humano, el segundo, indica las acciones para la ejecución de una tarea y el tercero, se refiere a las razones por las cuales una estrategia debe ser implementada y analizar sus efectos. Para que los estudiantes logren llevar a cabo un control metacognitivo en el proceso lector, necesitan conocer los hechos, léxico, intención del autor, contexto, palabras clave, estructura, finalidad, contenido, intención comunicativa, entre otros, de igual manera, implementar la estrategia y el procedimiento más acertados para cumplir con el objetivo propuesto.

En consecuencia, el concepto de metacognición en el proceso lector y escritor se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido, es un proceso de definición de metas, autorregulación y evaluación de los resultados en función del objetivo propuesto. Así pues, si hay indicadores que muestren que al leer y escribir existe un propósito claro, que el sujeto reguló el proceso en función de la consecución de tal propósito y que al terminar evaluó y modificó sus resultados con miras a lograr efectivamente la meta. Ese propósito, en el caso de fortalecer el gusto voluntario por la lectura es animar, promover y motivar a los estudiantes de tal forma que ellos sean conscientes y autónomos sobre sus procesos metacognitivos. Solé (1999)

En este sentido, la motivación también es un componente importante y de gran significado en el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Gardner en (Crespo, 2004), señala que todo accionar cognitivo y metacognitivo por parte del sujeto está supeditado en última instancia a su motivación, es decir, en cuál sea su interés en alcanzar su objetivo y cuánto esté dispuesto a trabajar por él. Sin motivación no hay posibilidad de perseguir un propósito cognitivo y por lo tanto no hay posibilidad de regulación metacognitiva.

Con respecto al tercer constructo, en el texto el taller como alternativa de renovación pedagógica “es la palabra para indicar un lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado” (Egg, 1999, p. 28). Una forma de aprender y enseñar mediante el desarrollo de trabajo en equipo, es decir, “un aprender haciendo en grupo”. Así mismo, es una reflexión acerca de relación existente entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo, la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde los primeros años escolares hasta la educación superior, teniendo en cuenta las diversas experiencias que esto implica. De esta manera, el taller es un vínculo entre la vida cotidiana de los estudiantes, el ámbito escolar y el conocimiento que allí se construye; lo cual le otorga un nuevo sentido a la educación. Coll (1997) plantea el taller como una estrategia para aprender, enseñar e investigar cimientos y destrezas metacognitivas, ya que el estudiante no solo aprende contenidos conceptuales sino también valores, normas, estrategias, procedimientos y destrezas metacognitivas que le permiten asegurar el autocontrol y autocorrección sobre sus conocimientos y sus propios procesos de aprendizaje.

El taller también cuenta con un enfoque colaborativo, ya que en palabras de Inostroza (1996) todos los seres humanos debemos aprender a apoyarnos mutuamente, sistematizar y regular acciones en conjunto, promoviendo el respeto por la diferencia, la colaboración, el trabajo en equipo, la concertación, la construcción colectiva y autónoma de conocimientos lo que conlleva a desarrollar actitudes y comportamientos participativos, Egg (1999).

En este sentido, el diseño y promoción de actividades enfocadas al uso del taller como prácticas sociales escolarizadas son “intencionales, sistemáticas y planificadas” (Coll, 1997, p. 33); en su multifuncionalidad, el taller facilita espacios para que el docente interiorice, reflexione y transforme sus prácticas de aula orientando el proceso enseñanza aprendizaje, motivando continuamente al estudiante a potenciar el desarrollo de habilidades y competencias.

Desde una perspectiva lúdica, Marc y Picard (1992) resaltan la importancia del taller al mantener dentro del proceso de aprendizaje, una interacción regida por reglas, lo que significa llevar a cabo actividades lúdicas donde el estudiante contribuya a la solución de problemas de tipo cognitivo e interactivo, y haga uso adecuado de los espacios dados para la creatividad, creación, innovación, recreación y comunicación de sus experiencias a partir de características socioculturales en común.

## **Metodología**

De acuerdo con la temática y procedimiento que han sido considerados e implementados a lo largo del proyecto, el estudio hace parte del enfoque mixto de la investigación, ya que, tal como lo afirma Creswell (2009) se inició la investigación con un estudio cualitativo a nivel exploratorio con la observación en el aula de clases para identificar la problemática a abordar, que nos permitió posteriormente aplicar una metodología cuantitativa para la generación de resultados en cuanto a la necesidad de fomentar la lectura voluntaria en los estudiantes de los grados 6°,7°,8°,10° y 11° de bachillerato en la I.E Integrado Joaquín González Camargo en la ciudad de Sogamoso. De acuerdo con los instrumentos de recolección de datos utilizados, la encuesta fue útil hasta el punto de sistematizar la información suministrada por los estudiantes con respecto al número de libros leídos a partir del desarrollo del Proyecto “Leer para seguir viviendo”, sus espacios físicos favoritos para realizar lectura voluntaria y el tipo de texto de su preferencia según si era impreso o electrónico, la tipología textual de su interés, y los logros en su aprendizaje en términos de procesos metacognitivos desarrollados: adquisición de vocabulario, comunicación y trabajo colaborativo, toma de decisiones sobre sus procesos de aprendizaje, autocontrol, fortalecimiento de habilidades comunicativas e innovación y creatividad.

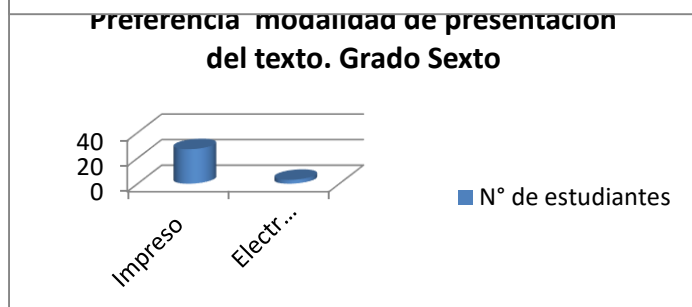
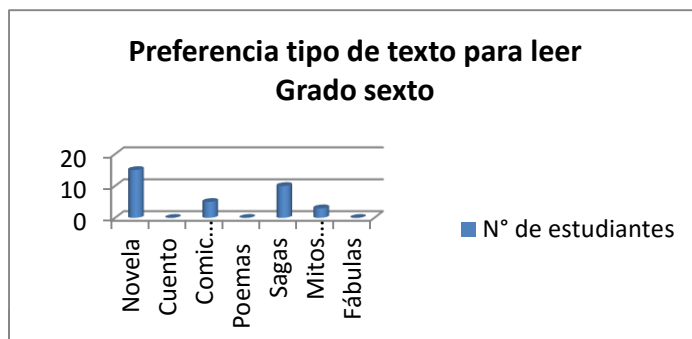
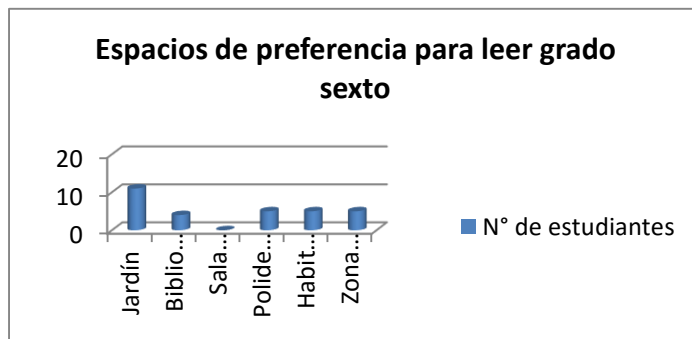
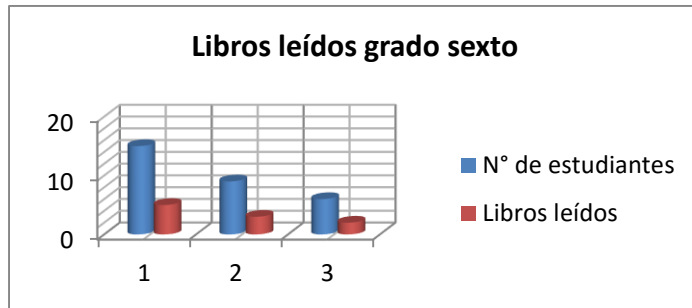
Así mismo, el proyecto se basa en un proceso de investigación-acción, ya que de acuerdo con Richards y Farrell (2005) esta toma lugar en el aula e involucra un ciclo de actividades, partiendo de la identificación de una problemática, en segundo lugar se realiza la recolección de la información, en tercer lugar se diseña e implementa una estrategia, que para el caso de esta investigación fue la aplicación de talleres con enfoque lúdico pedagógico donde los estudiantes fueron *animados* a realizar lecturas de diferentes tipologías textuales, mediante la *promoción* de actividades que sirvieron para evaluar y realimentar este proceso, que los *motivó* a despertar un constante interés y gusto por la lectura voluntaria. Finalmente, se realizó una observación de sus efectos e impacto en el contexto educativo. En este sentido, este estudio da cumplimiento a los cuatro pasos de la investigación acción planteados por Glanz (1999), selección de un temática, recolección, análisis e interpretación de datos y toma de acción; esto con el fin de utilizar la información recogida para promover cambios positivos en relación con la problemática planteada.

## **Población**

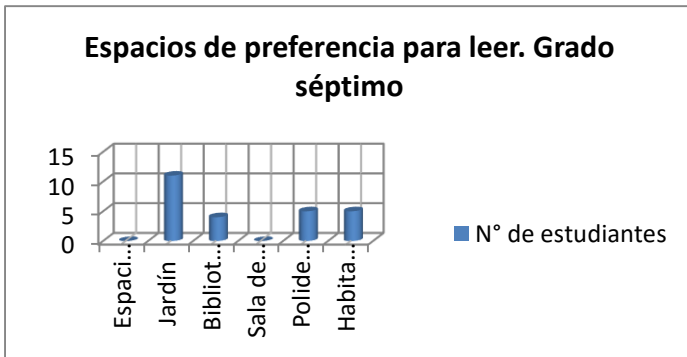
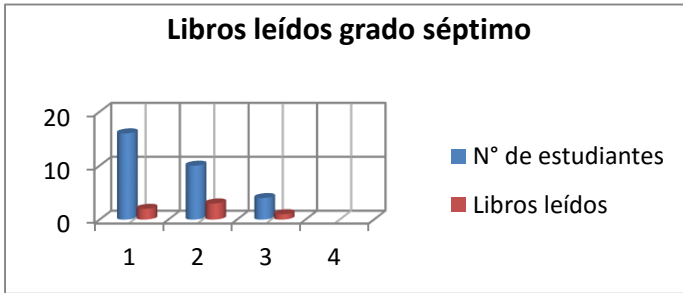
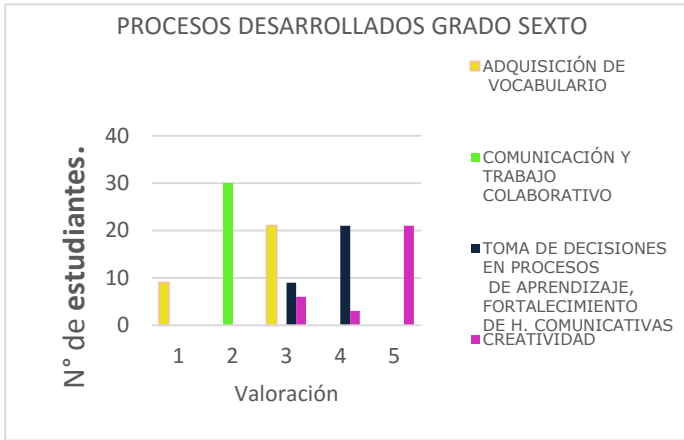
Los participantes del proyecto fueron 420 estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo, décimo y undécimo de bachillerato de la I.E. Integrado Joaquín González Camargo, para determinar el

logro del objetivo del proyecto se aplicó una encuesta a 10 estudiantes por curso, cuya finalidad era dar cumplimiento al objetivo propuesto, información que se tuvo en cuenta para el análisis de resultados.

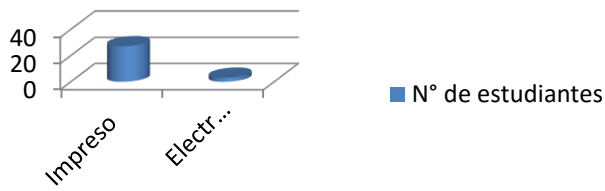
## Resultados y Análisis



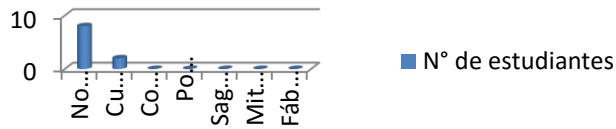




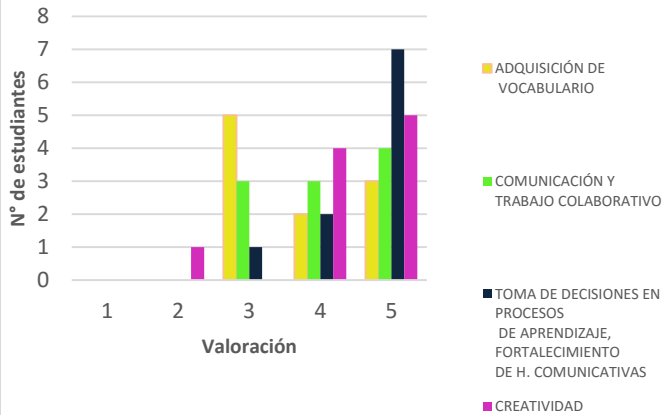
### Preferencia modalidad de presentación del texto. Grado séptimo



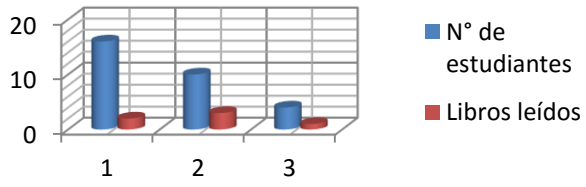
### Preferencia tipo de texto para leer grado séptimo



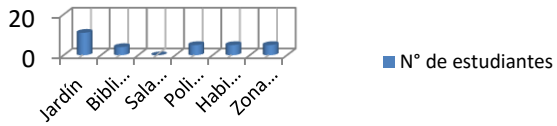
### Procesos desarrollados Grado Séptimo



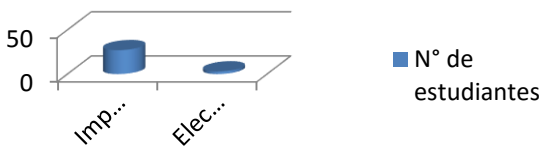
**Libros leídos. Grado octavo**



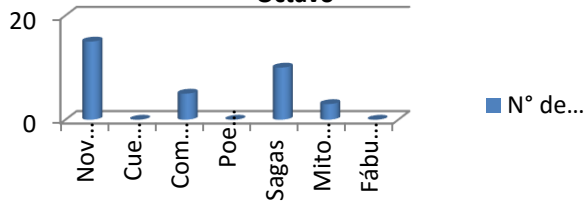
**Espacios de preferencia para leer. Grado octavo**



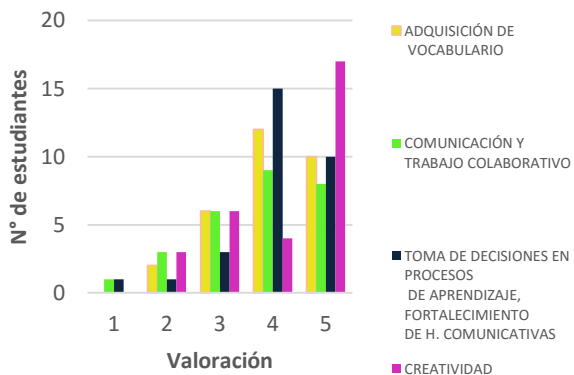
**Preferencia modalidad de presentación del texto. Grado Octavo**



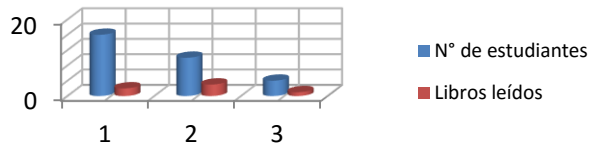
**Preferencia tipo de texto para leer. Grado Octavo**



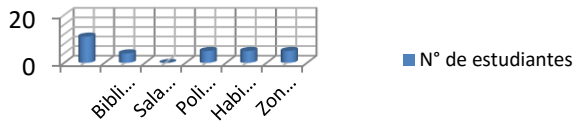
**Procesos desarrollados Grado Octavo**



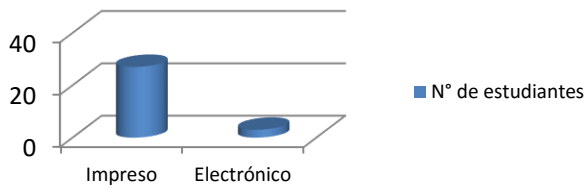
### Libros leídos grado décimo



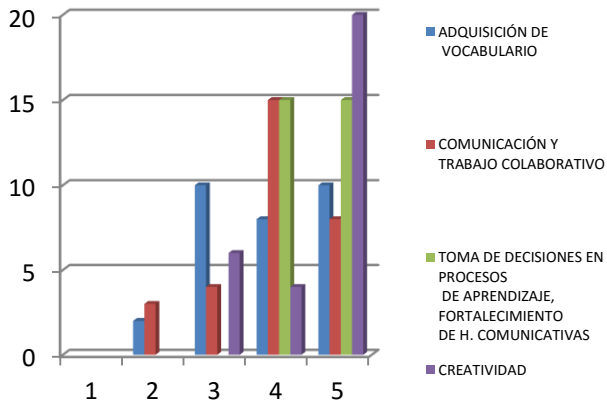
### Espacios de preferencia para leer grado décimo



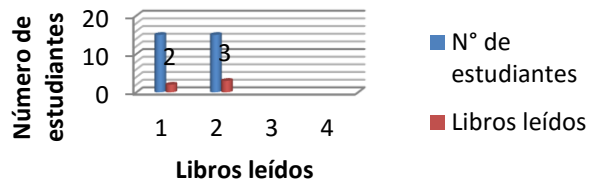
### Preferencia modalidad de presentación del texto



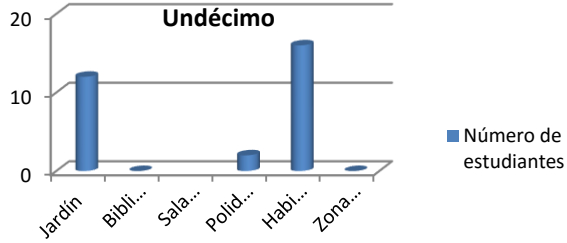
### Procesos desarrollados grado décimo



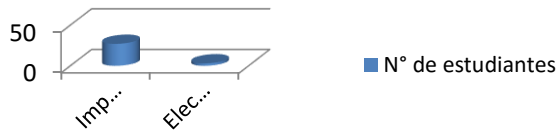
### Resultados libros leídos Grado Undécimo



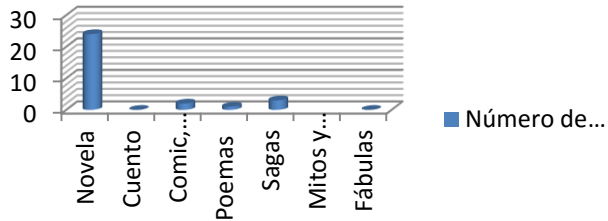
### Preferencias lugar para leer. Grado Undécimo



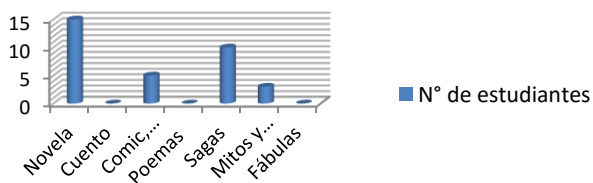
### Preferencia modalidad de presentación del texto. Grado Undécimo

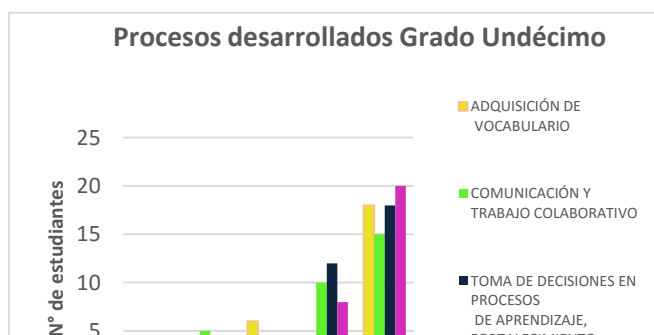
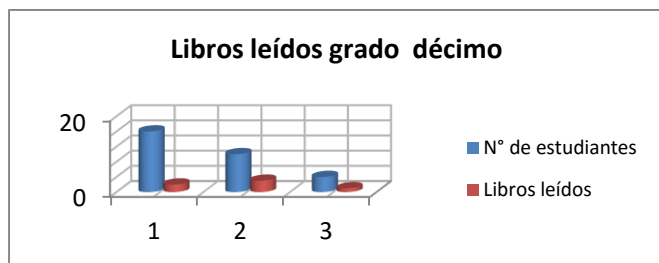


### Preferencia tipo de texto para leer.



### Preferencia tipo de texto para leer grado décimo





En el análisis de los resultados obtenidos, se evidencia el aumento progresivo de libros leídos y la frecuencia de su lectura, un 67,6% leyó un promedio de 3 libros durante el año; se evidenció mayor uso de espacios diferentes al salón de clases, es relevante manifestar que ningún estudiante lo escogió como sitio de interés para llevar a cabo una lectura voluntaria, por el contrario consideran que el jardín, su habitación y la sala de lectura son puntos de encuentro para vivenciar de manera acogedora y placentera los mundos posibles que la lecturas de los libros seleccionados les ofrecen. Un 89% tiene preferencia por el libro impreso en comparación con el libro electrónico.

En grados 6° y 7° se enfocaron en la lectura de cuentos, mitos y leyendas, en grados 8°, 10° y 11° en Novelas y Sagas. Se empieza a vislumbrar gusto por la lectura de comic y manga. Así mismo, se fortalecen de manera extraordinaria y significativa habilidades en cuanto a la adquisición de vocabulario, comunicación y trabajo colaborativo, toma de decisiones en procesos de aprendizaje, innovación y creatividad; ítems de mayor relevancia en cuanto al aspecto metacognitivo planteado por Egg (1999).

## Conclusiones e Impacto

El taller como herramienta lúdico pedagógica constituye una estrategia fundamental para potenciar la lectura voluntaria y el fortalecimiento de habilidades de pensamiento; además la implementación de esta estrategia lúdico- pedagógica generó impacto positivo en la comunidad

integradista, ya que se logró fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas, ciudadanas y culturales, además se generó mayor creatividad e innovación en el desarrollo de las actividades planteadas; con respecto al desarrollo del proyecto “Leer para seguir viviendo”, se implementa en la Institución, la sala de lectura.

## **Recomendaciones**

Implementar este proceso desde los primeros años de escolaridad para adquirir el hábito lector, y con estas bases lograr su fortalecimiento en los siguientes niveles educativos.

El proyecto está sujeto a modificaciones en cuanto al diseño de talleres **ÚNICAMENTE** en términos de mejora continua.

## **Referencias**

Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica, en Rodrigo, M. J. y Arnay J. (Comps.). La construcción social del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.

Egg E. A. (1999) El taller una alternativa de renovación pedagógica, Rio de la Plata: Editorial magisterio.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). The nature of intelligence (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum. [ Links ]

Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo Veintiuno Editores

Glanz, J. (1999). Action Research. At Issue Design. National Staff Development Council.

Inostroza de Celis, G y equipo de docentes de la UCT. (1996). Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula. Santiago de Chile: UNESCO-Dolmen

Junguito, C. M, (2016). Leer literatura: una práctica de paz. Colombia: Panamericana.

Lasso, T. R. (s.f). Importancia de la lectura. México: Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE.

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. España: Santillana.

Marc, E. y Picard, D. (1992). La interacción social. Barcelona: Paidós.

Montaigne, M. (1999). de Les Essais. PUF. De la praesumption. Paris: Pierre Villey

- Libros Maestros PNLE. (ed.). (2013). Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. -- 1ª. ed. – Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317434\\_rio\\_de\\_letras.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317434_rio_de_letras.pdf)
- Richards, J. and Farrell, T. (2005). Professional Development for Language Teachers, Strategies for Teacher learning. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, G. D, Valldeoriola, R.J. (s.f) Metodología de la Investigación. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Editorial Grao.



## Los Escolares Con Bajo Desempeño: Un Grupo Invisible En La Inclusión Educativa

Muñoz-Argel Martha

[martha.munoz@upb.edu.co](mailto:martha.munoz@upb.edu.co);

Ana Maria Romero

[ana.romeros@upb.edu.co](mailto:ana.romeros@upb.edu.co)

Carmen Otero

[carmen.oterros@upb.edu.co](mailto:carmen.oterros@upb.edu.co)

Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería

### Resumen

El estudio describe el perfil cognitivo y las competencias académicas de escolares de quinto grado con bajo desempeño académico de dos Instituciones Educativas. Se seleccionaron 18 participantes de sexo masculino y femenino con edades entre 11 y 12 años, mediante muestreo intencionado con criterios de inclusión, según el docente, con discapacidad intelectual.

Se aplicó la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI, para caracterizar las competencias académicas y el perfil cognitivo. Se realiza análisis descriptivo cuantitativo del desempeño en: Lectura, escritura, coherencia narrativa y aritmética; memoria (codificación), lenguaje, memoria (evocación diferida), atención, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas.

Según los resultados el 67% de los sujetos presenta coeficiente intelectual normal, medido por la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños. El desempeño académico evaluado por la sub-escalas lectura de voz alta y las habilidades de conteo en aritmética presentan mayor desempeño, no obstante son bajas

**Palabras clave:** competencia académica, inclusión educativa, bajo desempeño académico, procesos cognitivo

### Abstract

This study describes the cognitive profile and the academic competences of fifth graders with low academic performance from two educative institutions. 18 students were selected as participants. They were males and females between 11 and 12 years old. These participants were chosen by an intentional selection with inclusion criteria, and with intellectual disabilities, according to their teacher.

The battery of Neuropsychological for childhood evaluation (ENI) was applied to characterize the cognitive profile and the academic competences. A descriptive quantitative analysis was done to analyze their performance in: Reading, writing, narrative coherence and math; Memory (codification), language, memory (deferred evocation), attention, conceptual abilities and executive functions.

According to the results, 67% of the participants have a normal intellectual coefficient, measured by Wechsler Intelligence scale for kids. The academic performance evaluated by sub-scales in reading aloud and the arithmetic counting abilities present a major performance. Nonetheless, they are low.

**Key words:** academic performance, inclusive education, low academic performance, cognitive process

## **Introducción.**

Los procesos de estandarización en educación formal, respecto a las competencias que se espera adquieran los escolares, han llevado a determinar herramientas, métodos y estrategias las cuales tienden a homogenizar el desempeño de los estudiantes en conductas paramétricas, que quienes no coincidan con estas, podrían estar siendo categorizados como individuos con problemas o trastorno de aprendizaje.

Desde esta perspectiva se observa la presencia de estudiantes que desertan de la escuela o muestra alto fracaso escolar que pueden originarse en “una determinada concepción teórica del aprendizaje...sobre la que... se decide muchas veces sin criterios claros y explícitos” (UNICEF, 2007, pág. 15), cuyas razones se asocian entre otras variables, a la necesidad de métodos de enseñanza que reconozcan el modo particular de aprender, a partir de la potenciación de procesos cognitivos implícitos en el aprendizaje como es la atención, la memoria, el lenguaje y pensamiento (Aronen E., Vountela V., Steenari M., Salmi J., & Carlson, S, 2005)

De este modo, las instituciones educativas buscan generar proceso de enseñanza en la escuela, que permitan resultados de aprendizaje esperados dentro de unas áreas del conocimiento, al tiempo que

habilidades mentales concordantes con ciertos niveles de conocimiento; para el caso de básica primaria se concreta en el dominio del pensamiento matemático y la expresión lecto-escritural. Parámetros que son valorados también, sobre los resultados de evaluaciones de estado (ICFES, 2015).

En este sentido, las dificultades que puedan evidenciar los escolares en tareas que requieran comprensión, ejecución, producción de textos o resolución de situaciones matemáticas, resultan ser el punto de quiebre en la categorización con trastornos de aprendizaje, sin que se identifiquen los procesos de base y las potencialidades del estudiante dentro de un marco de oportunidades en diversidad de estrategias cerebro apropiadas para aprender.

El aprendizaje se logra mediante un conjunto de habilidades y funciones cognitivas, cada uno con particulares tipo de proceso, la atención se relaciona con la cantidad de información que puede ser atendida y respondida en un período de tiempo definido (Blakemore, S. Frith U. , 2007); la memoria, como el proceso que implica codificar, almacenar y evocar información; las funciones ejecutivas, incluyen conductas dirigidas hacia una meta u objetivo, como la resolución de problemas, inhibición, planeación, generación en términos funcionales de comprensión verbal implícitas en el desarrollo sintáctico y semántico del mismo y por último, el pensamiento que permite manipular y transformar la información en la memoria. Todo ello para formar conceptos, razonar, pensar críticamente y resolver problemas" (Santrok, 2001)

Conforme a lo anterior, es preciso señalar que tanto las dificultades del aprendizaje como los trastornos de aprendizaje se comprenden en interacción entre el sistema nervioso del niño y su experiencia vital (exigencias medioambientales). No obstante, los trastornos de aprendizaje presentan fuentes referidas a condiciones de afectación neurobiológica y prerequisites básicos (aspectos sensoriales, preferencias laterales, tono, postura, equilibrio, coordinación motora, atención) considerados estos como un conjunto de elementos que diseñan las condiciones propias para que los aprendizajes académicos transcurran de modo esperado (Azcoaga, J., 1997) . Aun, bajo estas precisiones, el concepto de dificultades de aprendizaje presenta ambigüedades entre los teóricos, por esto la dificultad para determinar su presencia.

Fiuza, M & Fernández, M., (2014) citando a Kirk (1963) hacen notar que toda conceptualización acerca de las dificultades de aprendizaje refieren a un conjunto heterogéneo de problemas que puede originarse también de la disfunción del sistema nervioso central, y que derivarían en afectación a nivel

lingüístico y en el procesamiento de información, o en los procesos cognitivos: atención, percepción, memoria, que impactan la lectura, escritura, matemáticas y otras (Gonzalez-Perez, J. y Santiuste, V, 2005); pero también pueden deberse a factores claramente ambientales en la medida en que estos no están acordes a la exigencia neurocognitiva

Es necesario, por razones de diferenciación conceptual respecto a los trastornos del aprendizaje y la discapacidad intelectual, y su mirada en el ambiente escolar, el tema de la inteligencia; esta se describe con el coeficiente intelectual mediante la medida de coeficiente intelectual (CI) (First, M, 2001), y la funcionalidad social del individuo (Anderson V, Northam E, Hendy J, Wrennall J, 2003). Para ambos casos antes descritos: Trastorno y Dificultad de aprendizaje, el CI debe estar dentro del rango promedio. En este sentido, la caracterización del perfil cognitivo y competencias académicas en estudiantes de grados 5° de básica, requirió establecer el diagnóstico diferencial de los trastornos del aprendizaje mediante la aplicación de las sub escalas cubos y vocabularios del WISC – R (a manera de estimar su CI)

Es pertinente hacer notar en este contexto, que en ámbito de la Discapacidad Intelectual, se presentan cambios que representan una comprensión más amplia de la condición de Discapacidad Intelectual, así como su denominación, definición y clasificación. (Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. García, A. etal, 2014)

De este modo, se plantea entender a los estudiantes con Discapacidad Intelectual, bajo los parámetros de persona y su relación con el entorno; y en consecuencia implica reflexionar y asumir objetivos y metas relacionadas con su calidad de vida, sin restringirse de manera exclusiva a los aspectos académicos. (Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. García, A. etal, 2014)

## **Metodología**

El tipo de estudio es cuantitativo descriptivo. Se realiza un análisis porcentual para establecer las características de los componentes del desempeño académico y del perfil cognitivo. Los participantes fueron 18 estudiantes (9 niñas y 9 niños), seleccionado mediante muestreo de tipo no probabilístico intencional, de dos escuelas oficiales de la ciudad de Montería, escolarizados en el grado 5°, con criterios de inclusión sujetos en edades comprendidas entre 11 y 12 años, con bajo rendimiento académico,

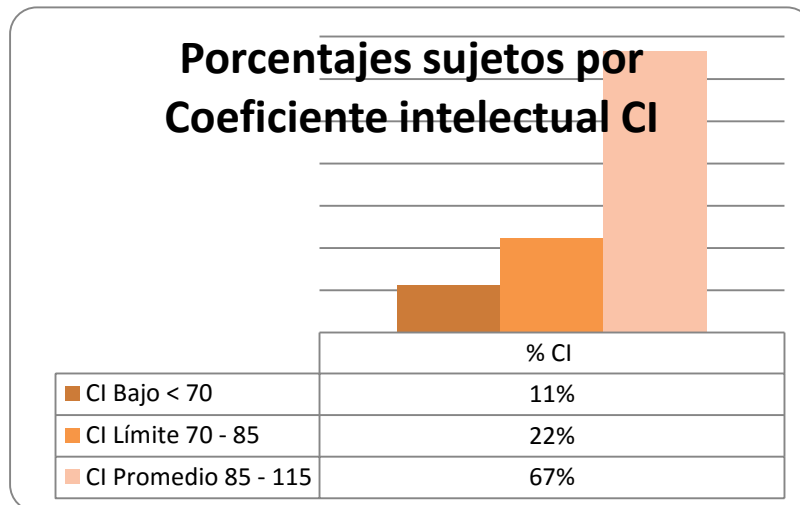
reprobación en grados de escolaridad y clasificado según criterio del docente con discapacidad intelectual. La aplicación de los instrumentos se realizó uno a uno, en tres sesiones con descanso de 15 minutos.

Para la evaluación de la competencia académica se utilizó las sub escalas: Lectura (comprensión en texto en voz alta y silente), escritura (precisión en la recuperación escrita) y coherencia narrativa y aritmética (conteo lectura de números, dictado de números, comparación de números escritos, ordenamiento de cantidades, serie directa, serie inversa, cálculo mental, cálculo escrito); y para la evaluación del perfil cognitivo se aplicaron las sub escalas: memoria (codificación), lenguaje, memoria (evocación diferida), atención, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas.

### Resultados.

El CI estimado muestra que el 67% de los sujetos evaluados presenta un CI en el rango promedio, lo cual indica que no presenta discapacidad intelectual en este porcentaje de la población, y el 22% se encuentra en el límite (Gráfico1).

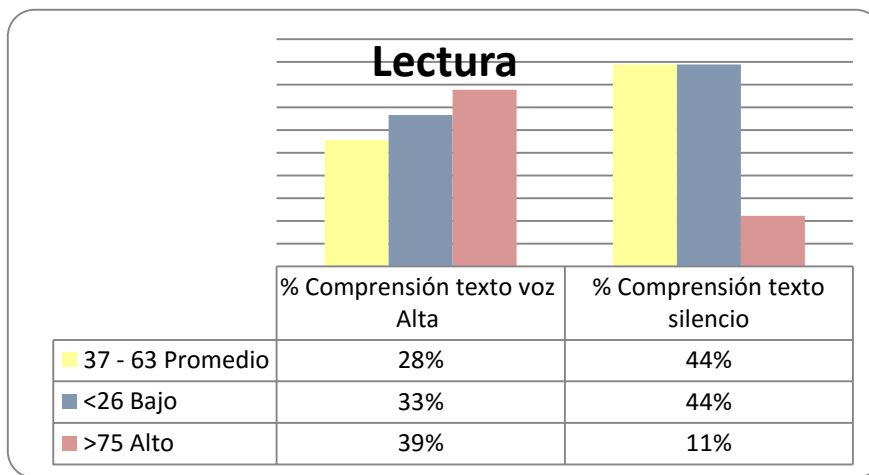
*Gráfico 1. Distribución porcentual de evaluación del coeficiente intelectual*



La competencia académica evaluadas por los dominios aritmética, lectura y escritura de la Bateria de Evaluación Neuropsicologica Infantil muestra los siguientes resultados.

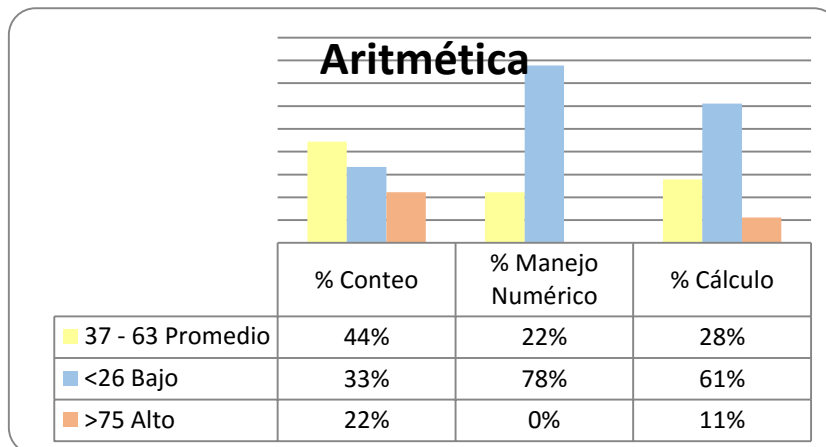
En el dominio lectura, el 39% de los participantes superó el promedio esperado de desempeño en la prueba de comprensión de lectura de texto en voz alta, y en el rango promedio se ubica el 28% de los participantes; es decir que el 65% de los estudiantes posee un nivel aceptable en esta competencia. En este mismo componente, se observa que la comprensión de lectura de texto en voz silente, muestra menor desempeño. (Gráfico 2)

Gráfico 2. Distribución porcentual dominio de competencia académica lectura



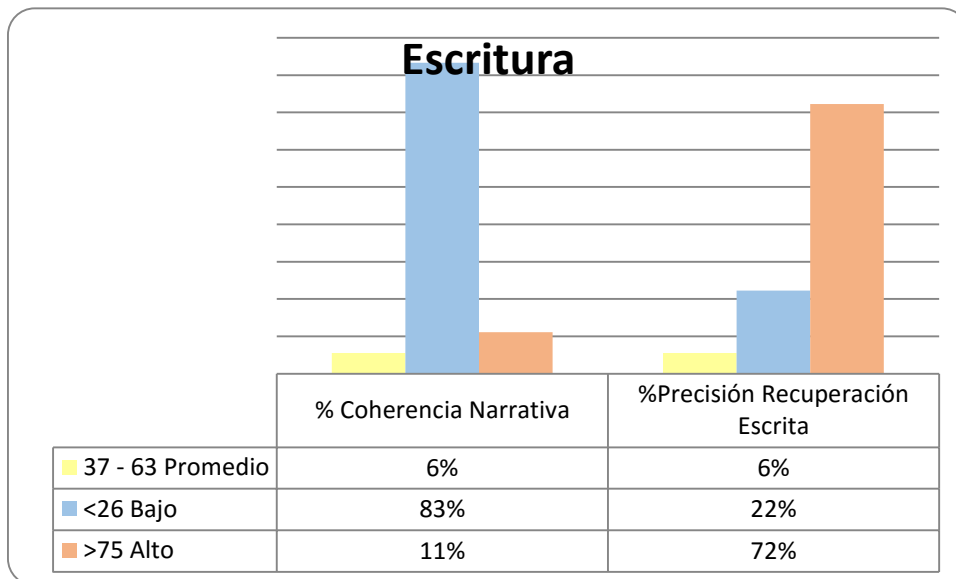
En la competencia aritmética se observa que el 44% de los participantes se encuentra en la media en el subdominio *conteo*, y el 22% supera la media. En el subdominios *manejo numérico* y *cálculo*, registra desempeño bajo 78% y 61% respectivamente con porcentajes mínimos en rangos de desempeño alto. En su mayor proporción por debajo del promedio esperado (Gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución porcentual dominio de competencia académica aritmética



En la competencia escritural, la construcción de texto narrativo presenta bajo desempeño; no obstante en recuperación escrita, el porcentaje ubicado en el rango promedio más el ubicado en rango a alto muestra una tendencia al crecimiento hacia el 72% que representa la mayor proporción (Gráfico. 4)

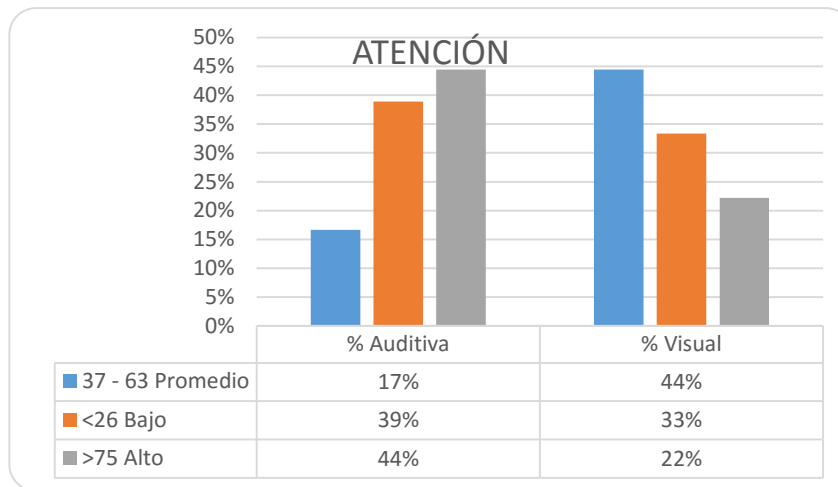
Gráfico. 4. Distribución por frecuencia dominio de la competencia académica escrita



El perfil cognitivo describe el comportamiento de los participantes en las sub-pruebas que conforman la evaluación del componente cognitivos: atención, memoria, lenguaje y pensamiento

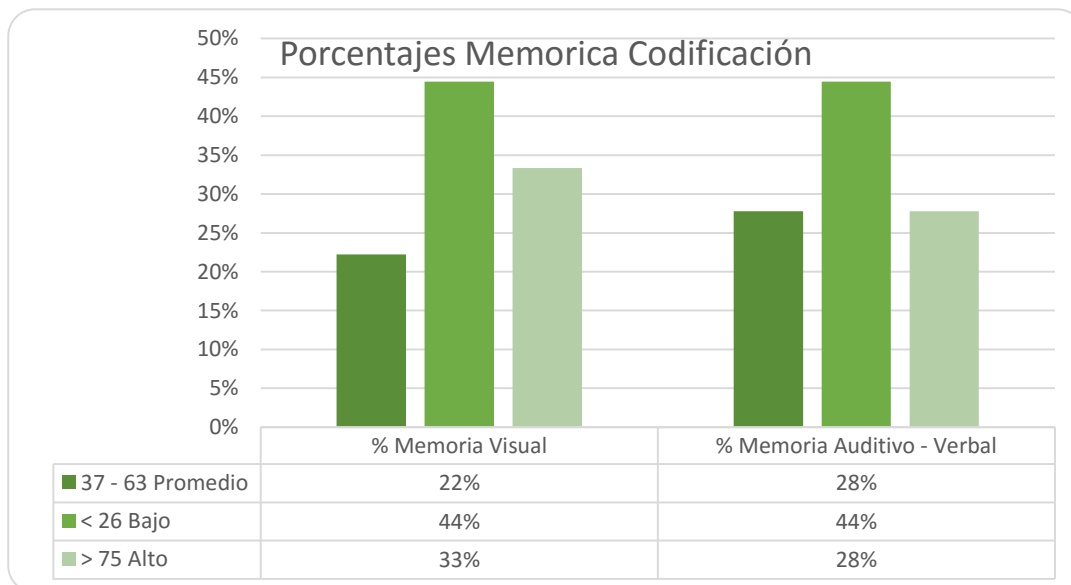
El desempeño de los participantes en la sub-prueba de atención muestra que hay mayor selectividad sostenida hacia los estímulos auditivos que los de tipo visual, el 44% de los estudiantes disponen atención auditiva alta. No obstante, tanto la atención a través del canal auditivo como el canal visual, un poco más de la mitad de los participantes se encuentran en y por encima del promedio. (Gráfico. 5)

*Gráfico. 5. Distribución frecuencia proceso cognitivo atención*



La memoria se evaluó mediante los procesos de codificación y de evocación. En la memoria de codificación el 44% de los participantes mostró desempeño bajo tanto en información visual como auditiva. El 56% de los participantes demuestra desempeño dentro de los rangos esperados para su edad. (Gráfico 6)

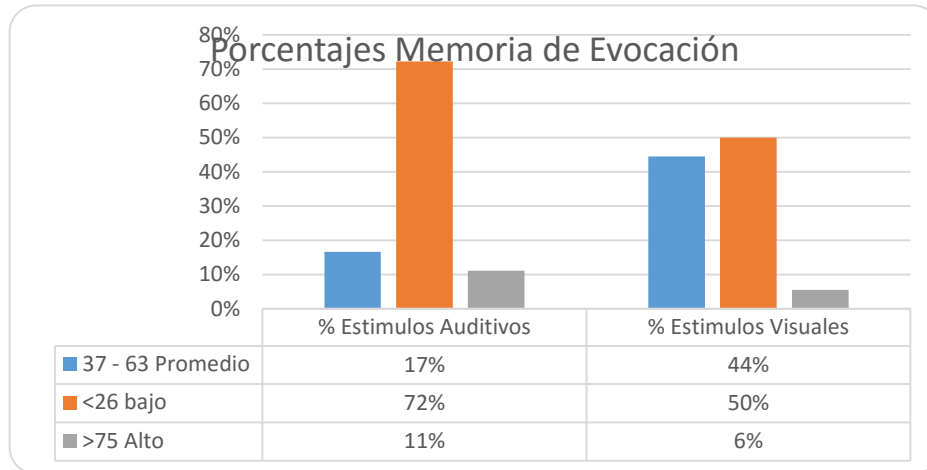
*Gráfico. 6. Distribución porcentual subdominio memoria codificación.*





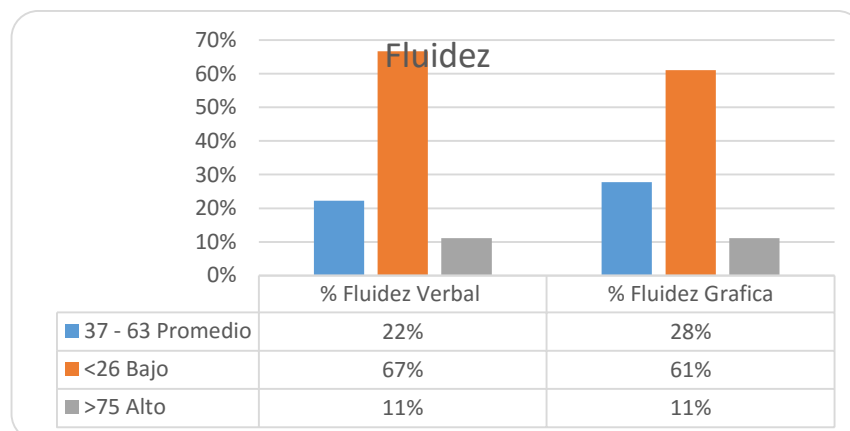
El desempeño en la prueba de memoria de evocación evidencia que el 72% de los participantes presenta dificultades para evocar información de tipo auditivo y 50% para la información de tipo visual. Sin embargo, existe mejor desempeño en la prueba de evocación de información visual (Gráfico7)

*Gráfico 7. Distribución por frecuencia memoria de evocación*



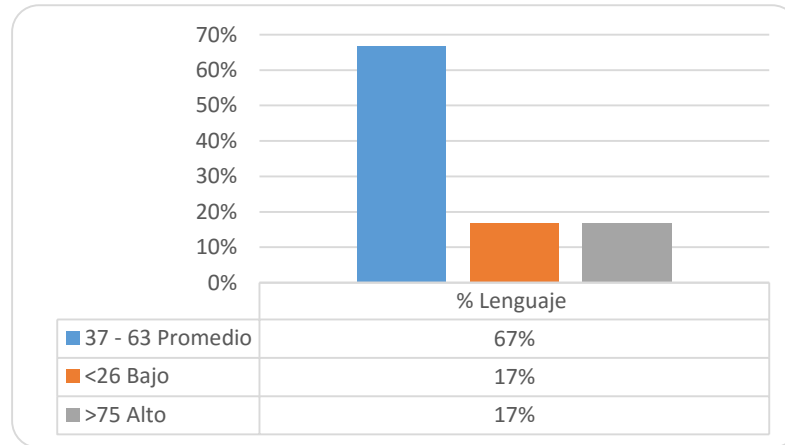
En el proceso cognitivo lenguaje evaluó la fluidez y comprensión del lenguaje. La medición del componente fluidez se realizó a través de los sub componentes verbal y gráfica. Los participantes muestran bajo desempeño en este componente con un 67% y 61% de respuestas respectivamente en este rango. (Gráfico 8)

*Gráfico 8. Distribución frecuencia proceso cognitivo lenguaje fluidez*



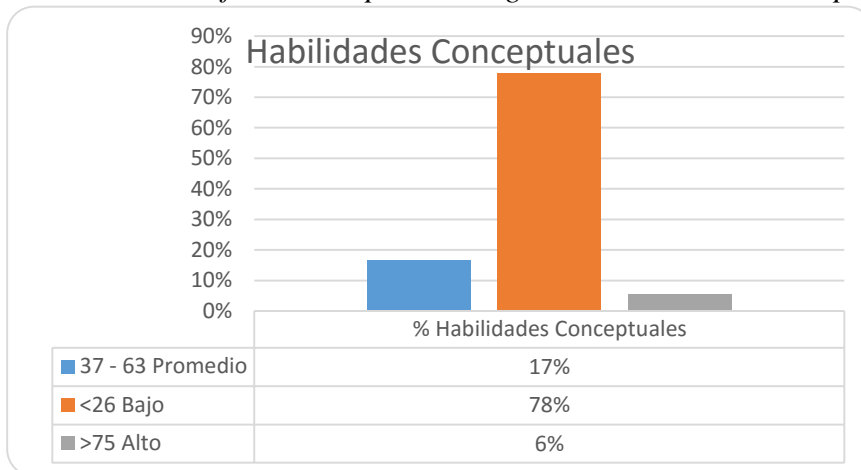
En lenguaje comprensivo se observa que el 67% de los participantes muestra desempeño dentro del promedio y un 17% lo supera. (Gráfico 9)

*Gráfico 9. Distribución frecuencia proceso cognitivo lenguaje comprensivo*



La evaluación del proceso cognitivo pensamiento se realizó mediante la subprueba de habilidades conceptuales. En esta subprueba la mayoría de los sujetos, el 78%, se ubicaron en el rango de puntuaciones bajas (Gráfico 10)

*Gráfico 10. Distribución frecuencia proceso cognitivo habilidades conceptuales*



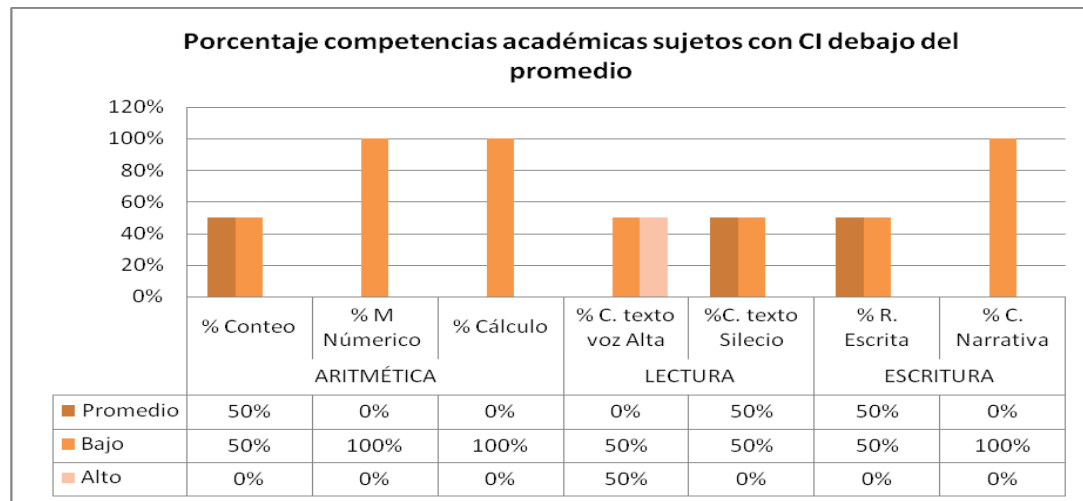
En el perfil cognitivo se hallan porcentajes más altos en la atención auditiva que en la atención visual; aun así no existen alteraciones significativas en éste dominio; lo contrario ocurre con la memoria de codificación, memoria de evocación, fluidez (gráfica y verbal) y habilidades conceptuales. Mientras

que en el dominio de lenguaje comprensivo los sujetos mostraron un mayor desempeño en relación con otras áreas cognitivas.

El análisis sobre el comportamiento de los datos de acuerdo con la agrupación por rangos del CI, competencias académicas y cognitivas muestra lo siguiente:

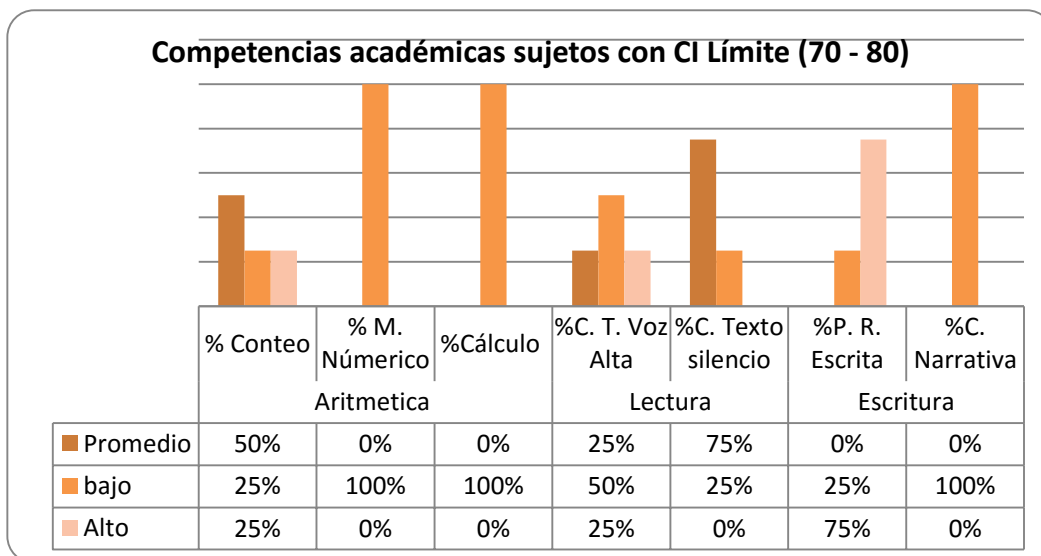
Los participantes ubicados en el rango de CI bajo evidencian desempeño promedio en aritmética sub escala conteo, en lectura silente y en escritura (Gráfico 11).

Gráfico 11. Distribución por frecuencia Coeficiente intelectual bajo y competencia académica



Los participantes ubicados en el rango CI limite muestran bajo desempeño en competencias numéricas, calculo y escritura narrativa. (Gráfico12)

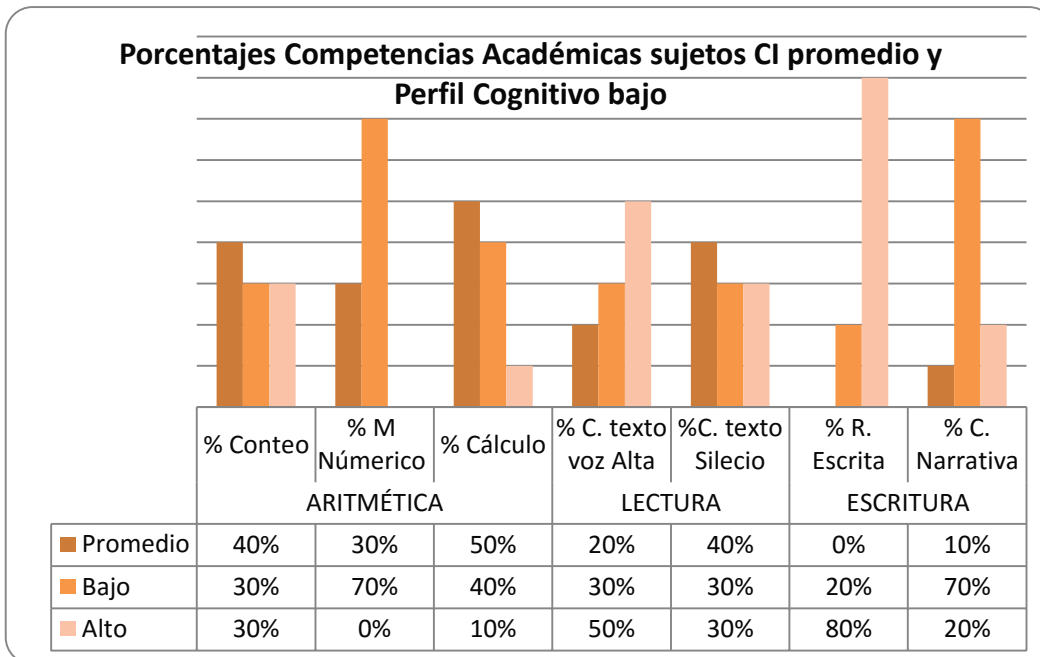
Gráfico 12. Distribución Coeficiente Intelectual límite y competencia académica



El análisis de los resultados teniendo presente las agrupaciones de los participantes ubicados en el rango CI promedio en dos categorías; perfil cognitivo con desempeño bajo y perfil cognitivo con desempeño promedio.

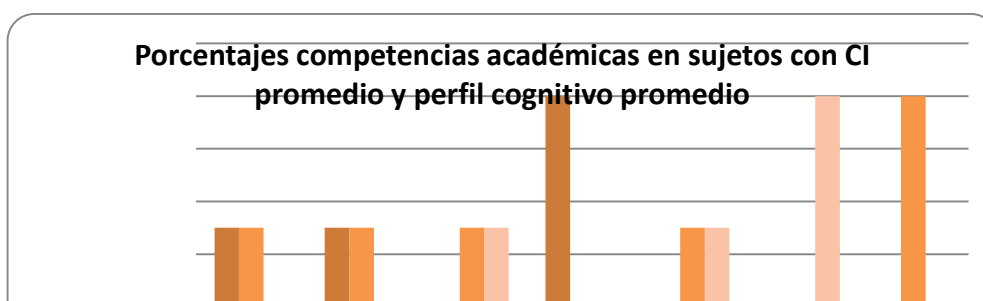
Los participantes ubicados en el perfil cognitivo con bajo desempeño muestra mejor desempeño en aritmética-conteo-calculo, en lectura voz alta y silente y en escritura. Muestra alta deficiencia en la competencia numérica de la aritmética y en la escritura narrativa, (Gráfico 13)

Gráfico 13. Distribución Coeficiente Intelectual promedio- perfil cognitivo bajo



Los participantes ubicados en perfil cognitivo promedio registran reporte de evaluación entre bajo y promedio en la competencia aritmética conteo-numérico, y en rangos opuesto bajo y alto en cálculo y lectura silente. Se observa baja competencia en escritura narrativa. (Gráfico14)

Gráfico14. Distribución por frecuencia Coeficiente Intelectual-perfil cognitivo promedio y competencias académicas



Los resultados que agrupan las categorías Coeficiente Intelectual, perfil cognitivo y competencias académica muestra que, comparativamente, no existe diferencia entre los rangos del CI Limite y el CI promedio. Por el contrario, se observa mejor desempeño académico para el grupo de sujetos ubicados en la categoría CI promedio con perfil cognitivo bajo con respecto a los CI promedio con perfil cognitivo medio en las competencias lectura silente, aritmética conteo, y escritura narrativa.

## **Discusión**

Los hallazgos permite afirmar que la memoria de codificación y evocación son fundamentales en el desempeño cognitivo, lo cual puede explicar el bajo rendimiento de los sujetos en fluidez y habilidades conceptuales.

Este resultado es concordante con los hallazgos de investigaciones que concluyen acerca de la relación que guardan entre si la atención y la memoria, sobre el hecho que estos dos procesos son condiciones previas e indispensables para el funcionamiento adecuado de otros dominios cognitivos, como es el caso de las funciones ejecutivas (Castillo-Parra, G. Gómez, E & Sostrosky-Solis, F., 2009)

Respecto a la asociación, perfil cognitivo y competencias académicas, se deduce que éstas últimas son producto del aprendizaje, así pues, la lectura, escritura y aritmética no se desarrollan por sí solas, sino que son el resultado de la adaptación de los individuos al contexto académico como lo afirma Azcoaga (1997); sin embargo, son necesarias unas bases cognitivas para que éste se estructure, por lo que las puntuaciones bajas en manejo numérico, cálculo, lectura en voz baja y coherencia narrativa pueden ser asociadas a resultados bajos en desempeño en las modalidades de memoria, habilidades conceptuales y fluidez.

Es preciso hacer notar que los resultados obtenidos en competencias académicas, contradicen los planteamientos de Aronen (2005) y Castillo et al (2009) quienes afirman que el lenguaje es determinante en los procesos de aprendizaje, dado que los sujetos evaluados obtuvieron puntuaciones altas en esta área y aun así presentan dificultades en procesos complejos como la lectura silenciosa, la coherencia narrativa, el cálculo y el manejo numérico.

Por último, se hace necesario señalar, el compromiso en habilidades conceptuales, comprensión de texto en voz alta y el de la coherencia narrativa de la población total, lo cual se relaciona con los porcentajes bajos en las modalidades de memoria.

## Conclusión

En general se evidencia baja competencia académica en los sujetos independientemente de las categorías de acuerdo al CI y el perfil cognitivo, siendo de manera más acentuada en los subdominios de manejo numérico, cálculo y coherencia narrativa. Teniendo en cuenta que la población pertenece al estrato socioeconómico 1, que se caracteriza por condiciones socio-ambientales restringidas en experiencia que estimulen el nivel verbal, el 22% en CI rango límite, generar sospecha. En consecuencia, podría afirmarse que el 87% de los estudiantes posee un CI con posibilidades para desarrollar tareas académicas de manera exitosa.

Respecto a los procesos cognitivos y los grados de escolarización, es importante hacer énfasis sobre la relevancia de las funciones cognitivas y su interrelación con la variable edad. Los niños y niñas categorizados con problemas o trastornos de aprendizaje, sujetos a la repetición del grado escolar como alternativa de tratamiento para sus dificultades de aprendizaje, experimentan disminución del desarrollo de las funciones ejecutivas, las cuales maduran de manera ordenada en el desarrollo humano; son además sensibles de acelerarse o retrasarse por la experiencia, afectando de modo complejo los procesos de aprendizaje (Pérez E, Capilla, A., 2008)

Se recomienda para estudios posteriores incluir la totalidad de escalas de lenguaje que establece la prueba y de flexibilidad cognitiva. A su vez, tener en cuenta factores medioambientales (Núcleo familiar, antecedentes personales, relaciones interpersonales, estrategias de enseñanza... etc.) determinantes en el aprendizaje o desarrollo de competencias académicas. Además, la estimulación cognitiva en las áreas donde los sujetos puntuaron más bajo, para identificar los posibles cambios en su perfil cognitivo y competencias académicas.

## Referencias

- Anderson V, Northam E, Hendy J, Wrennall J. (2003). *Anderson V, Northam Developmental neuropsychology: A clinical approach* (primera. Serie Brain, Behaviour and Cognition ed.). Hove: Psychology Press.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. García, A. et al. (2014). *Intelectual, Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la Discapacidad*. Junta de Andalucía Consejería de Educación Dirección. General de Participación y Equidad en Educación.

- Aronen E., Vountela V., Steenari M., Salmi J., & Carlson, S. (2005). *Working memory, Psychiatric symptoms and academic performance at school, neurobiology of learning and memory*.
- Azcoaga, J. (1997). *Las Funciones Cerebrales Superiores y sus alteraciones en el adulto y en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Blakemore, S. Frith U. . (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Castillo-Parra, G. Gómez, E & Sostrosky-Solis, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54.
- First, M. (2001). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. España: Masson.
- Fiuza, M y Fernandez , M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Madrid España: Colección Psicología, sección Pedagogía y didáctica, versión digital.
- Gonzalez-Perez, J. y Santiuste, V. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica*. España: CCS.
- ICFES. (2015). *PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9°: Comparativo de resultados 2009-2014*. Bogotá: ICFES. Obtenido de [http://www.sedarauca.gov.co/sedarauca/arauca/images/Documentos\\_2015/Guia\\_Interpretacion\\_Resultados\\_Censal3\\_v3.pdf](http://www.sedarauca.gov.co/sedarauca/arauca/images/Documentos_2015/Guia_Interpretacion_Resultados_Censal3_v3.pdf)
- Pérez E, Capilla, A. (2008). Neuropsicología infantil. En R.-L. M. Tirapu -Ustárriz, *In Manual de neuropsicología*, (págs. 447-74). Barcelona: Viguera: Capil ed.
- Santrok, J. (2001). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.
- UNICEF, F. d. (2007). *Propuestas para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires: UNICEF.

**Estudios sobre la lectura-literatura-cultura y sus implicancias en el Profesorado y Licenciatura en inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina**

*Jure, María Gabriela*

[mariagabrielajure@yahoo.com.ar](mailto:mariagabrielajure@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

*Engert Valeria*

[yengert@hotmail.com](mailto:yengert@hotmail.com)

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

**Resumen**

El presente trabajo tiene por objetivo la descripción de dos Proyectos de Investigación interdisciplinarios en proceso de ejecución llevados a cabo por docentes del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Subsidiados por la SeCyT de dicha universidad, los proyectos se planean desarrollar durante 2016-2018. Partiendo de la concepción de lectura como modo de integración social, los estudiantes transitan desafíos a la hora de ingresar al Profesorado y Licenciatura en inglés en la UNRC. Ante un significativo grado de deserción, estos proyectos tienen como objetivo el estudio de la lectura en relación a los textos literarios desde las identidades lectoras y la alfabetización visual. Mediante un estudio de naturaleza exploratoria-descriptiva de corte cualitativo se espera que los resultados de la investigación contribuyan a mejorar el rendimiento de los estudiantes a partir del diseño de itinerarios lectores basados en el discurso literario en sus diferentes soportes.

**Palabras clave:**

**Lectura y literatura – inglés como lengua extranjera – identidad lectora – alfabetización visual**



## **Abstract**

The present paper aims at describing two interdisciplinary research projects currently in process led by teachers from the Department of Languages from the National University of Río Cuarto, Argentina. With the subsidy of SeCyT, the projects are to develop along the 2016-2018 period. Understanding reading as an activity of social inclusion, the students meet challenges when entering Profesorado and Licenciatura in English at UNRC. Facing a significant number of students who abandon the course of studies, these projects have as a main objective the study of reading in relation to literary texts from reading identity and visual literacy. Through an exploratory-descriptive study of a qualitative nature it is hoped that the results of the investigation will contribute to improve the performance of students in relation to the design of materials based on the literary text in its multiple formats.

## **Key words:**

**Reading and literature – English as a Foreign Language – Reading identity- Visual literacy**

## **Introducción**

Los Proyectos de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado llevados a cabo desde el año 2005 por diferentes equipos de investigación en la Universidad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina acerca del uso de textos literarios en el contexto de la Universidad (Secretaría Académica, PIIMEG y PPI) corroboran la presunción de que las dificultades de aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes universitarios se originan, en la mayoría de los casos, no sólo en deficiencias en la lectura de textos académicos, sino también en la dificultad para interpretar textos simbólicos. Las conclusiones a las que se arribaron a través de dichos Proyectos pusieron énfasis en la necesidad de que los alumnos en la universidad deben recuperar la capacidad de pensamiento para lograr ser “buenos lectores” (Boiero, Jure 2009). Asimismo, ante la preponderancia de estudios sobre lectura de textos académicos en el nivel superior, se ha insistido en la presentación de proyectos de investigación orientados a la exploración de la lectura literaria y su importancia en la formación integral de los futuros profesionales. Además de otorgarle valor a la lectura de textos literarios por su indiscutible aporte al desarrollo de la actitud crítica y la creatividad, el discurso literario representa una de las herramientas más importantes para el desarrollo de estrategias para la vida universitaria puesto que demanda procesos

interpretativos complejos. Es por esta causa que todos estos proyectos tuvieron como eje central la exploración, discusión y estudio de las características de los textos literarios, sus lectores, los modos en que se lee y propuestas de nuevos enfoques para un uso innovador de los mismos en los cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario (Castrillón en Giardinelli 2007).

El encuentro con los textos estéticos facilita la construcción de lectores autónomos capaces de leer el mundo y apropiarse de la palabra en su función connotativa, interpretar e interpretarse a partir del lenguaje metafórico como instrumento para configurar la realidad y enfrentarse a un mundo impredecible, heterogéneo y cambiante. De igual modo las exigencias de las lecturas universitarias demandan trabajos interpretativos complejos en donde se necesita la aplicación del sentido crítico y la creatividad. El presente trabajo tiene por objetivo presentar dos Proyectos de Investigación interdisciplinarios en progreso en la actualidad por un grupo de docentes, becarios, adscriptos y alumnos del Área de Lenguas y Cultura del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina. A continuación se describirán los principales propósitos de dichos Proyectos y el impacto que se espera obtener a partir de sus resultados.

### **Proyectos de investigación interdisciplinarios: Identidad lectora y alfabetización visual**

En la actualidad, subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) se llevan a cabo dos Proyectos de Investigación a saber: "Un estudio de la identidad lectora de los estudiantes ingresantes a las carreras de lenguas extranjeras en la universidad a través de sus autobiografías lectoras: hacia la propuesta de itinerarios de lecturas literarias" y "Leer en imágenes: alfabetización visual y literacidad crítica en lengua extranjera en el ingreso al nivel superior". Dichos Proyectos se planean desarrollar durante el período 2016-2018 y ambos pertenecen a un Programa denominado "Miradas sobre la lectura, la criticidad y la interculturalidad en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras". Estos Proyectos surgen ante el convencimiento que es fundamental la propuesta de nuevos itinerarios lectores en el ámbito de la universidad que incluyan la lectura de textos literarios desde los primeros años de las carreras de lenguas extranjeras con el objetivo de contribuir a la construcción de lectores autónomos y mejorar su desempeño académico. Pero, ¿Desde dónde se debería partir para

contribuir a que los ingresantes universitarios a las carreras de Lenguas Extranjeras puedan integrarse a la comunidad universitaria y permanecer?

Los dos proyectos antes mencionados giran en torno a dos ejes bien definidos: el estudio de las identidades lectoras por un lado y por otro, en forma paralela, la complejidad de la imagen y el problema de la representación. En el caso de ambos proyectos se espera que en un futuro sus resultados y conclusiones puedan realizar aportes en el ámbito de la educación superior en cuanto a reflexionar acerca de las nuevas concepciones de lectura literaria, su tiempo y espacio dentro de la institución universitaria, su relevancia como herramienta pedagógica y el desarrollo de programas que fomenten el uso de textos estéticos, actitudes positivas hacia la lectura y la creación de hábitos lectores perdurables. Las carreras del Profesorado y Licenciatura en inglés, frente a inminentes cambios en sus planes de estudio, se deberán preguntar por el valor que le otorgan a la literatura y sus incuestionables aportes académicos así como el lugar que ocupan los textos literarios en la formación de los estudiantes universitarios que se espera puedan tener “encuentros gratificantes con los textos [...] para una necesaria reconciliación intelectual y afectiva con las obras literarias...” (Dueñas et.al., 2014, p.39).

Si se concibe a la Universidad como el espacio de formación de los futuros mediadores de lectura, se deben proponer planes que incluyan propuestas innovadoras en cuanto a las modalidades de lectura, acercamientos, selección de materiales y características de la mediación acordes a la evolución experimentada por la literatura en los últimos años a causa de los cambios en el mundo. Palomares Marín (2014) considera que es la universidad quien debe “despertar en su alumnado el gusto por la lectura, entendida ésta como una destreza básica que le permita ser responsable de su propio aprendizaje y disponer de los medios necesarios para superar los obstáculos que encuentre, no solo en la etapa escolar, sino a lo largo de toda su vida” (p.45). La tarea de investigación para la formación de lectores apunta a favorecer y promover un contacto íntimo con lo esencial de la palabra, con estrategias orientadas a percibir y comprender el sentido de la palabra, construyendo significados, mientras se va cimentando el propio camino lector.

### **¿Por qué estudiar el ‘camino lector’ de nuestros estudiantes?**

El Proyecto "Un estudio de la identidad lectora de los estudiantes ingresantes a las carreras de lenguas extranjeras en la universidad a través de sus autobiografías lectoras: hacia la propuesta de

itinerarios de lecturas literarias”, el cual se propone indagar sobre las identidades del sujeto lector y su relación con los textos literarios, tiene como marco de referencia los estudios realizados en los últimos años, los cuales describen el impacto que provocan los relatos autobiográficos en el desarrollo de la habilidad lectora ya que dan cuenta de las experiencias y vinculación de los sujetos con la lectura, sus creencias y representaciones, su identidad lectora, el valor que se le otorga a la lectura, y las cuestiones de selección y mediación. Granado y Puig (2015) mencionan principalmente la importancia de conocer sucesos que marcan positiva o negativamente la relación con la lectura además de la comprensión del proceso lector y la auto-reflexión.

A través del análisis del recorrido lector de los estudiantes ingresantes a las carreras de Lenguas extranjeras de la Universidad focalizado en su relación con los textos literarios a lo largo de su vida nos permitirá conocer la relación estudiante- lectura literaria con la posibilidad de realizar propuestas para mejorar las estrategias lectoras. De aquí se desprende la propuesta de itinerarios lectores que promuevan la lectura de textos literarios posibilitando el desarrollo de un lector autónomo y crítico y, por ende, favoreciendo su inclusión dentro de la vida universitaria, su permanencia y la disminución en los niveles de deserción.

La identidad lectora se define (según Duszynski citada en Granado y Puig) como “el conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos (la genealogía de sus lecturas, sus vivencias de lectura, sus gustos lectores, su comportamiento lector, su posicionamiento y autopercepción como tal, etc.) construido a lo largo del tiempo y en diversos contextos (familiar, escolar, personal)” (p.46). En términos de su relevancia, “el carácter peculiar del relato autobiográfico nos permite analizar en secuencia la relación que los sujetos construyen con la lectura a lo largo de su vida, e intentan explicitar el modo en el que se han ido configurando sus representaciones” (Vélez, 2006, p.308). A todo esto se le agrega la posibilidad de configurar “reconstrucciones de experiencias, que muestran las huellas de la cultura y las perspectivas de los protagonistas” (Vélez 2008, p.115). Este análisis nos permite conocer los hábitos lectores de la cultura juvenil, el modo de acceso a los libros, si poseen experiencias gratificantes y si establecen conexiones entre lo literario y el placer de leer. De acuerdo a Dueñas (2014), la aparición de profundos cambios producidos tras el desarrollo de diferentes soportes de lectura que condicionan la comprensión, los gustos, las formas de entender el mundo, la sensibilidad estética y el modo de apreciar la cultura. Granado y Puig (2015) sostienen que es fundamental conocer sucesos que marcan positiva o negativamente la relación con la lectura, la comprensión del proceso lector, la utilización de las narrativas de historias de lectura como estrategias de formación, y la apertura hacia los cambios con

respecto a las nuevas concepciones de lo literario y la didáctica de la literatura. En consecuencia, son muchas las razones por las cuales surge la “necesidad de indagar cómo se acercan los estudiantes a los textos, qué obras seleccionan para leer, cómo viven y describen sus experiencias de lectura, para diseñar propuestas sistemáticas que integren a las lecturas eferentes y estéticas en la formación universitaria” (Vélez y Rapetti 2008, p.1). Esto puede abrir muchas posibilidades en la explicación de las deficiencias detectadas en la formación de los lectores clasificados como ‘fuertes’ quienes se caracterizan por una práctica de lectura literaria por placer en su vida diaria (Munita, 2013, p.72).

### **¿Por qué estudiar la alfabetización visual?**

En el marco del Profesorado y la Licenciatura en Inglés, el ingreso a la universidad plantea complejas adaptaciones. Una de las tareas de esta nueva comunidad de estudiantes ingresantes es el desarrollo de competencias lectoras para así formar parte del ámbito de la cultura epistémico discursiva universitaria. Partiendo de la concepción de lectura como modo de integración social, tal comunidad heterogénea, proveniente de diferentes entornos lectores, enfrenta desafíos a la hora de embarcarse en nuevas búsquedas de significación. Ante tal desafío cabe preguntarnos qué es leer para el alumno ingresante en el ámbito de carreras vinculadas a la lectura en lengua extranjera, en el marco del Profesorado y la Licenciatura en inglés en la UNRC.

Ser parte de la comunidad lectora universitaria involucra a los sujetos en el desarrollo de una literacidad crítica. Como sostienen Cassany y Castellá (2010), tal literacidad implica un complejo abanico de habilidades y competencias,

... el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc (p.354).

La aproximación a la lectura debe entenderse entonces como una práctica social, no sólo instrumento de comunicación sino también en tanto configuradora de identidades sociales, clave de construcción de

subjetividades y miradas del mundo (Bombini, 2006). Es específicamente importante en tal contexto fomentar el desarrollo de un posicionamiento crítico para escapar discursos globalizantes con su jerarquía y privilegios" (Bombini, 2006).

Pensar la lectura como práctica socio cultural nos convoca a considerar los entornos lectores de sujetos, concebidos éstos en su singularidad y no como "universales". Uno de los rasgos salientes del entorno del alumno ingresante es que tal contexto puede pensarse como un "mundo visual". Sin embargo, esta presencia y superabundancia de la imagen, que se presenta casi como una saturación, no siempre es garantía de su legibilidad. Otro rasgo a considerar es que, por más que la imagen sea hoy un componente fuerte para caracterizar el entorno de los ingresantes, la lectura en el ámbito universitario prioriza la palabra escrita, por lo que la imagen es a menudo tomada como elemento meramente decorativo o de ilustración, sin ponerse en juego con la palabra.

Es el propósito del presente proyecto abordar la complejidad de la imagen y el problema de la representación. El texto en soporte imagen, ya sea obras cinematográficas, pictóricas, escultóricas o fotográficas (Diddi-Huberman, 2011); el arte y la cultura de la visualidad, según lo expone el sociólogo y crítico literario argentino Eduardo Grüner en *El sitio de la mirada* (2001), invita a repensar complejas relaciones y a avanzar reflexiones teórico políticas. Este proceso, que debe ser parte integral de la enseñanza aprendizaje, contribuye a pensar y mirar críticamente. En palabras de Grüner, "hay una política de la mirada (...) así como no hay lecturas inocentes (...) tampoco hay formas puras de la mirada" (p.13). Grüner enfatiza que desde tiempos inmemoriales, el arte ha servido para construir memorias de grupos, construyendo sistemas de representaciones que fijan "la conciencia (y el inconsciente) de los sujetos a una estructura de reconocimientos sociales, culturales, institucionales, y por supuesto ideológicos" (p.17).

La imagen y la cuestión de la representación es un interesante punto de partida para interrogar el mundo en el que vivimos, y pensar los mecanismos por los que la convención consigue fijar imágenes pictóricas en un proceso de estereotipado. Retomando las problemáticas iniciales y apuntando a contribuir al desarrollo de una literacidad crítica, nos preguntamos siguiendo a la investigadora argentina especialista en medios e imagen Inés Dussel, "¿Cómo se enseña a mirar en un contexto en el que todos parecemos altamente competentes en esa acción y al mismo tiempo sabemos tan poco sobre sus modos de operación?" (tramas.flacso.org) La imagen en sus múltiples posibilidades, estática o en movimiento, se constituye en una vía de acceso para reflexionar y leer críticamente estableciendo una relación entre

“la dimensión estética ...y el surgimiento sintomal de los conflictos religiosos, políticos y culturales más profundos” (Didi-Huberman, 2014, p.26), una combinación entre “lo trágico, lo político y lo poético” según Grüner. Parte de nuestro rol como docentes y mediadores culturales es problematizar la pretensión de “un mundo que aspira a una abyecta transparencia visual” (Grüner, 2001, p. 13). Desde el trabajo con la imagen se propone explorar aparatos de constitución de la subjetividad colectiva y el imaginario social histórico. Pensar el ingreso desde la imagen como disparador de lecturas críticas en el contexto del Profesorado y Licenciatura en Inglés nos permite construir un nuevo entorno lector que fomenta el posicionamiento crítico, que se constituye en espacio inclusivo, y que apunta a la socialización y democratización del conocimiento con el propósito de mejorar el desempeño y así evitar el desgranamiento típico del primer año de estudio en el nivel superior.

### **Consideraciones**

En el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina se observa que en términos generales existe un alto grado de deserción en los primeros años de la carrera de Profesorado de inglés. Ante tal situación se hace necesario profundizar sobre las posibles causas. En este marco, el problema a abordar se ha planteado a partir de cuestionamientos tales como: ¿Qué relación se establece entre el estudiante ingresante a las carreras de lenguas extranjeras y la lectura de textos literarios? ¿Qué experiencias de vida han influido en su trayecto lector? ¿Cómo se podría caracterizar al lector joven en la instancia de ingreso? ¿Cuál es la visión que poseen los estudiantes de sí mismos como lectores? ¿Se puede deducir y percibir una relación positiva con la lectura a través de sus relatos? ¿Qué bagaje lector traen los estudiantes a las aulas universitarias que les permita desempeñarse con facilidad en este ámbito? ¿Qué relaciones se entablan entre literacidad crítica y literacidad visual? Si se parte de la premisa de que es necesario favorecer acciones tendientes a intensificar el uso de textos literarios en el nivel universitario del Profesorado de Inglés, es imprescindible comenzar con el estudio de la relación estudiante-lectura literaria. Las autobiografías lectoras se pueden pensar como uno de los medios más apropiados para la reconstrucción de los trayectos lectores en relación a la literatura, siendo su objetivo principal el estudio de la identidad lectora de los estudiantes que ingresan a la carrera del Profesorado de Inglés. A largo plazo, y considerando los resultados obtenidos, se propone también el diseño de itinerarios lectores que promuevan la lectura de textos literarios desde los primeros años de la carrera. Se estima que esto a su vez posibilitará el desarrollo de la competencia literaria acorde a las

características del lector joven, es decir, a un lector-estudiante que ingresa a la Universidad con ciertas características distintivas producto de la diversidad de lecturas en contenido y soportes. Promover el encuentro de los estudiantes con el discurso de la literatura contribuirá al desarrollo de lectores autónomos, capaces de adquirir estrategias que le permitan leer e interpretar no sólo textos literarios, favoreciendo un buen rendimiento académico y garantizando su inclusión en el mundo universitario.

## Referencias

- Boiero, C., G. Jure, L. Fernández y L. Remondino. (2009). Lenguaje literario y científico para mejorar la lecto-comprensión en inglés. *Revista Contextos de Educación del Dpto. de Ciencias de la Educación*. Incorporada al Núcleo básico de Revistas Científicas Argentinas. CAICYT-CONICET.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la Literatura*. Colección Formación docente; Serie Lengua y Literatura. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Cassany, D. & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), p. 353-374.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Lo que vemos, lo que nos mira*. (H. Pons, Trans). Bs As, Argentina: Manantial.
- Dueñas, J. D., Taberero, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores.



*Ocnos*, 11, 21-43.

Dussel, I. (2008). ¿Qué significa educar la mirada hoy? Seminario Internacional Educar la Mirada 3 – Cultura Visual y Educación. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy>

Giardinelli, Mempo. (2007). *Volver a leer: propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, (13), 43-63. doi: 10.18239/ocnos\_2015.13.03

Grüner, E. (2001). *El sitio de la mirada: secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Munita, Felipe. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. <http://www.revista.uclmes/index.php/ocnos/article/view/227>

Palomares Marín, Mari Cruz (2014). Literatura infantil y Universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del Profesorado de Grado en Educación Primaria. *ISLL*, (3), p. 44-66.

Vélez, Gisela (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En: J. Pozo et al. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: GRAÓ, p. 307-322.

Vélez, Gisela (2008). La explicitación de los recuerdos en los relatos autobiográficos. *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas Cronía*. II, p. 115-121.

Vélez, G. y M. Rapetti (2008). Algo para leer: Las elecciones de los estudiantes

Universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45/3) ISSN: 1681-5653,

p 1-12.

## Sponsors

The members of the Committee want to express their feeling of gratitude and appreciation to all the people and institutions that made this conference possible.



**CAMBRIDGE  
UNIVERSITY PRESS**

**Cambridge University Press**

<http://www.cambridge.org>



**Universidad  
de La Sabana**

**Universidad de la Sabana**

<https://www.unisabana.edu.co>

**UA** Universidad  
del Atlántico

**Universidad del Atlántico**

<https://www.uniatlantico.edu.co/>

**EASYFLY**

**Easyfly**

<https://www.easyfly.com.co>

**U.S. EMBASSY  
COLOMBIA**



**Embajada de los Estados Unidos de América**

**Bogotá, Colombia**

<https://www.usembassy.gov>



**Ministerio de Educación Nacional**

<https://www.mineduccion.gov.co>



**PICHINCHA**

**Banco Pichincha**

Montería – Colombia

<https://www.bancopichincha.com.co>



**Pearson Longman**

<http://www.pearsonlongman.com>

**Davivienda**

Montería – Colombia

<https://www.davivienda.com/wps/portal/personas/nuevo>

**World Link Montería**

<https://www.worldlinkeducation.co>

