

Eje 8

Didáctica de la
lengua y la literatura



Programa de articulación curricular y didáctica para la lectura en primera infancia

Curricular and Didactic Articulation Program for Early Childhood Reading

María Eugenia Soto-Muñoz¹

Resumen

Facilitar la transición educativa de niñas y niños desde kínder a primer grado implica la organización pedagógica del proceso que implementan los docentes de estos niveles. El aprendizaje de la lectura es una habilidad transversal a todo aprendizaje, que resulta compleja de adquirir por todos los estudiantes y que, según los estudios, se dificulta aún más en contextos vulnerables. El diseño del programa de articulación curricular y didáctica para la lectura en primera infancia es la primera etapa de un estudio que se propone evaluar su efecto sobre el aprendizaje de la lectura de niñas y niños, en escuelas públicas con alta vulnerabilidad. A través de una extensa revisión de la literatura de los últimos años se seleccionó aquello que distintas investigaciones han evidenciado que funciona en este aprendizaje. Este artículo informa la primera parte, relacionada con el diseño del programa.

Palabras clave: articulación curricular, educación infantil, estrategias didácticas, predictores de la lectura, transiciones.

Abstract

Facilitating the educational transition of children from kindergarten to first grade involves the pedagogical organization of the process implemented by teachers at these levels. Learning to read is a skill that is fundamental to all learning, and it is challenging for all students to acquire. Studies show that it is even more difficult in vulnerable contexts. The design of the Curricular and Didactic Articulation Program for Early Childhood Reading is the first stage of a study that aims to evaluate its effect on the reading skills of children in highly vulnerable public schools. Through an extensive review of recent literature, elements that various studies have shown to be effective in teaching reading were selected. This article reports on the first part, which is related to the program's design.

Keywords: curriculum articulation; early childhood education; teaching strategies; predictors of reading; transitions.

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile, mesoto@ucsc.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9333-9702>

1. Introducción

Aprender a leer es, sin dudas, un aprendizaje crucial para el éxito en la escuela y la vida. Las habilidades necesarias para su logro se deben desarrollar en forma progresiva y anticipada, lo que se conoce como alfabetización inicial (Villalón, 2016) y que antecede al proceso de alfabetización convencional en la escuela. El bajo nivel de desempeño lector afecta el aprendizaje de las otras disciplinas académicas y se transforma en un problema, ya que a la larga impacta en las posibilidades de acceso al desarrollo profesional futuro y calidad de vida de los ciudadanos. Aún más, el acceso a aprendizajes de calidad es desigual, con clara desventaja para estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos bajos (Bizama et al., 2011).

La escolaridad formal contempla, por lo general, doce años y considera primaria y secundaria, con punto de partida en el primer grado. En cambio, la educación preescolar presenta distintas características según el país y, aunque se esperaría que estuviera articulada con la educación primaria, no es así (Soto, 2018).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), un 36 % de estudiantes en Latinoamérica no logra leer en el nivel esperado y ocurre la repitencia al terminar este primer nivel de la enseñanza básica. Plantea, además, la necesidad de mejorar distintos aspectos involucrados en el proceso: currículos, formación inicial docente, capacidad para enseñar a niñas y niños provenientes de contextos vulnerables, estrategias de enseñanza usadas y conocimiento actualizado para la enseñanza de la lectura.

Diversas investigaciones con estudiantes de educación primaria (Rugerio & Guevara, 2015; Saracho, 2017) han evidenciado que para que un niño o niña lea bien al término del primer grado, las habilidades de alfabetización deben comenzar a desarrollarse previamente. En 2008, el *National Early Literacy Panel* (NELP, con sede en Estados Unidos), identificó las habilidades fundantes que predicen el éxito en el aprendizaje de la lectura. Estas son: conciencia fonológica, memoria fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lenguaje oral, nominación rápida automatizada y escritura del nombre. Dentro de ellas es importante destacar tres habilidades por sobre las otras, como determinantes en el aprendizaje de la lectura: conciencia fonológica desde temprana edad (Arancibia et al., 2012; Bravo, 2016; Gutiérrez & Mediavilla, 2017), memoria fonológica y la nominación rápida automatizada; las tres aportan al proceso de decodificación exitoso de la lectura (Querejeta, 2017; Araújo et al., 2015; Pascual et al., 2018). A ello se suma un desarrollo léxico apropiado para comprender lo que se lee (Laborda, 2020).

La evidencia muestra que las niñas y los niños que son lectores deficientes al final del primer grado tienen una alta probabilidad de no desarrollar estas habilidades por completo al final de la enseñanza básica (Lonigan, 2006). Sin embargo, Suárez-Coalla et al. (2013) señalan que es posible tener éxito con una intervención temprana, especialmente en aquellos niños que presenten riesgo de dificultades de aprendizaje. Por ello se realiza este estudio y se diseña un programa que permita articular curricular y didácticamente este proceso.

2. Metodología

El estudio, en su objetivo general, obedece a una metodología mixta (Creswell, 2015), de diseño cuasi experimental, con un pre y posttest, lo que implica diseñar el programa de articulación curricular y didáctica para la lectura en educación infantil y luego diagnosticar, implementar y evaluar el logro de aprendizajes en lectura de niñas y niños al terminar primer grado. Los docentes participan a través de entrevistas en las que expresan su opinión sobre la eficacia del programa.

Los participantes son de escuelas básicas públicas pertenecientes a un Servicio Local de Educación en Chile, con alto nivel de vulnerabilidad, específicamente con niñas y niños de kínder, que luego transitan a primer grado.

La metodología para el diseño del programa se basó en la revisión de literatura (Guirao, 2015) de los últimos años, sobre experiencias investigativas que evidenciaron los efectos positivos de ciertas estrategias didácticas en el aprendizaje de la lectura en el aula. También, en el análisis documental de los currículos de kínder y primer grado, para articular los objetivos propuestos para cada nivel.

Concluido el diseño, se realizó una validación por medio de la consulta a tres expertos en el área de la didáctica del lenguaje en educación infantil, y luego se contrastaron sus respuestas. A continuación, el programa fue sometido a validación de los docentes participantes con el fin de implementar una propuesta que fuera pertinente para ellos. Se utilizó el *focus group*, en el que, con base en categorías *a priori*, se debatió sobre suficiencia de las partes del programa, claridad de escritura, coherencia con las edades y objetivos de aprendizaje planteados por el currículo nacional, pertinencia a la realidad regional y nacional, e importancia de programa, en cuanto a su contribución para el abordaje de la problemática.

3. Resultados

El programa de articulación curricular y didáctica para la lectura en la primera infancia es el primer resultado de este proyecto, que cuenta con tramitación para derechos de autor.

Este documento se organiza en dos secciones. La primera da fundamento teórico-conceptual al programa en sí y argumenta la necesidad de articular curricular y didácticamente la enseñanza de la lectura, desde kínder hasta primer grado, para promover un proceso de aprendizaje de la lectura armonioso y favorecer la transición educativa de niñas y niños.

La segunda sección define las habilidades que el programa aborda para preparar el aprendizaje de la lectura, acorde a las recientes investigaciones (Gutiérrez, 2018a; 2018b; 2020) y entrega una serie de estrategias didácticas, organizadas para cada una de ellas: conciencia fonológica, memoria fonológica, nominación rápida automatizada y vocabulario.

Se suma una propuesta de actividades y recursos por nivel, lo cual evidencia la continuidad y progresión de estrategias, actividades y recursos (diferenciados para cada nivel). La propuesta está secuenciada de menor a mayor grado de complejidad y es posible de implementar en el transcurso de un año escolar, tanto para kínder como su continuidad en primer grado.

Con la implementación de este programa se espera lograr un efecto positivo y significativo en el aprendizaje de la lectura de niños y niñas que fueron parte de la intervención, el que será implementado por educadoras de kínder y profesores de primer grado luego de recibir capacitación y acompañamiento para su ejecución. Se espera, además, que este programa represente una nueva forma de abordar el aprendizaje de la lectura, que se desarrolle en forma articulada, continua y progresiva desde la educación preescolar al primer grado y que los docentes valoren la articulación curricular como una herramienta para promover los aprendizajes de niñas y niños. Asimismo, que lo valoren como un aporte para sus prácticas pedagógicas, en favor de un cambio en estas prácticas.

4. Discusión y conclusiones

La literatura señala la importancia de una adecuada transición educativa y de la articulación entre niveles. Sin embargo, existe poca evidencia respecto al impacto de la articulación curricular y didáctica de la enseñanza de la lectura, desde kínder hasta primer grado, en contextos con alta vulnerabilidad. De ahí que este programa pueda ofrecer una propuesta innovadora para dar continuidad, progresión y, al mismo tiempo, diferenciación al desarrollo de las habilidades fundantes de la lectura desde kínder hasta primer grado.

Es relevante señalar que la implementación de la articulación curricular entre niveles, más aún la articulación de las habilidades fundantes de la lectura, es parte de una práctica pedagógica escasamente implementada y se requiere que los docentes se capaciten para favorecer los logros en el aprendizaje lector de los estudiantes.

La implementación de esta propuesta permitirá favorecer que niñas y niños logren la decodificación y comprensión lectora al término del primer grado, para sentar bases sólidas en el aprendizaje de la lectura que les permitan seguir avanzando con seguridad en sus aprendizajes en los cursos posteriores, sobre todo, al considerar las características de niñas y niños y de sus escuelas.

5. Agradecimientos y reconocimientos

A la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, y a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través del proyecto FONDECYT de Iniciación 11230995.

6. Referencias bibliográficas

- Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la provincia Concepción, Chile. *Revista Signos*, 45(80), 236-256.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000300001>
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faísca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868.

- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia Concepción, Chile. *Onomázein*, 23(1), 81-103
- Bravo Valdivieso, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura: Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Guirao-Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2)
<https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338253221002>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018a). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454
<https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Gutiérrez, R. (2018b). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51(96), 45-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe, M. I. D., & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104), 664-681.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342020000300664&script=sci_arttext
- Laborda, P. P., Velasco, V. E., & Arredondo, A. R. (2020). Investigación en instrucción de vocabulario de preescolares en contextos de riesgo socioeconómico: una revisión de literatura. *Voces y Silencios*, 11(1), 4-20. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.1>
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of pre-literacy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- Pascual Lacal, M. R., Madrid, D., & Estrada-Vidal, L. I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1121-1147
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología*, 16, 13-29. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe003>
- Ruggerio, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Saracho, O. N. (2017). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261512>
- Soto Muñoz, M. E. (2018). Teachers' perceptions about the reading transition from kindergarten to first grade (Order No. 10829382). *ProQuest Dissertations & Theses Global*.
<https://search-proquest-com.dti.sibucsc.cl/docview/2093845059?accountid=14619>
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Predictors of reading and writing in Spanish. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 77-89.
<https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

- UNESCO. (2017). *Instituto de Estadística. Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo* Ficha informativa Núm. 46. UIS/FS/2017/ED/46
<https://r.issu.edu.do/l?l=10669Fos>
- Villalón, M. (2016). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.

Bilingüismo y educación de calidad para el desarrollo sostenible: una propuesta metodológica basada en CLIL

Bilingualism and Quality Education for Sustainable Development: A CLIL-Based Methodological Proposal

Lizeth Ramos-Acosta¹

Resumen

El proyecto de investigación «Bilingüismo y Educación de Calidad para el Desarrollo Sostenible» se centra en la implementación de un programa innovador en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en dos instituciones educativas (I. E.) del municipio de Tuluá- Colombia; una de ellas en la zona rural (I. E. La Marina) y la otra en la zona urbana (I. E. Jovita Santa Coloma). De acuerdo con la prueba diagnóstica realizada en los grados octavo y noveno de ambas instituciones, los estudiantes se encuentran por debajo de la media nacional. Con la implementación de una unidad didáctica interdisciplinar basada en la metodología Content and Language Integrated Learning (CLIL) se logró un mejoramiento de la competencia lingüística (vocabulario y gramática) de la lengua extranjera (inglés).

Palabras clave: bilingüismo, calidad, desarrollo sostenible, educación.

Abstract

The research project “Bilingualism and Quality Education for Sustainable Development” focuses on the implementation of an innovative program for teaching English as a foreign language in two educational institutions (E.I.) in the municipality of Tuluá, Colombia; one in the rural area (E.I. La Marina) and the other in the urban area (E.I. Jovita Santa Coloma). According to the diagnostic test conducted in both institutions’ eighth and ninth grades, the students are below the national average. By implementing an interdisciplinary didactic unit based on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology, an improvement in linguistic competence (vocabulary and grammar) in the foreign language (English) was achieved.

Keywords: bilingualism, quality, sustainable development, education.

¹ Universidad Central del Valle del Cauca. Colombia, lramos@uceva.edu.co, ORCID: 0000-0002-9035-1992

1. Introducción

En el municipio de Tuluá existen actualmente 42 colegios, de los cuales 22 son de carácter oficial. De acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11, en el área de inglés, en 2021 en el Valle del Cauca los estudiantes presentaron bajos niveles de suficiencia en la lengua extranjera (inglés); la mayoría se ubicó en los niveles A- y A1. En el proyecto «Bilingüismo y Educación de Calidad para el Desarrollo Sostenible» se plantea el acompañamiento de los estudiantes en formación de la licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés, para desarrollar un trabajo interdisciplinar de enseñanza del inglés en las instituciones educativas escogidas.

Este proyecto de investigación plantea un programa piloto de intervención en dos instituciones educativas: una en la zona urbana y otra en la zona rural, con el fin de impactar la población estudiantil de los grados octavo y noveno mediante una propuesta educativa innovadora basada en la interdisciplinariedad e interculturalidad, para mejorar el nivel de suficiencia de la lengua inglesa de las instituciones educativas La Marina y Jovita Santa Coloma del municipio de Tuluá, a través del uso de la metodología CLIL y su fundamentación en la interdisciplinariedad e interculturalidad.

Este enfoque metodológico lo define Marsh (2002) como un método educativo en el cual los contenidos de las asignaturas son enseñados en una lengua extranjera, bajo los cuatro componentes o dimensiones de CLIL (*Communication, Culture, Cognition y Content*) y los principios del desarrollo de la competencia intercultural propuesta por Byram et al. (2002).

A escala internacional, Sarmiento et al. (2021) muestran el creciente interés por la implementación del método CLIL en varios continentes. Sobresale la producción académica de países como España, Canadá, Reino Unido, Finlandia, Estados Unidos, Austria y Colombia. En el plano local, en la década actual, se cuenta con algunos trabajos de grado que corroboran el interés por el uso de CLIL en las instituciones educativas de Tuluá, tal y como se propone en el presente estudio.

En cuanto a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en Colombia estos se adoptan mediante el documento CONPES 3918 en el marco del Plan de Desarrollo Nacional (2018-2022). El CONPES 3918 (2018) muestra grandes brechas que deberán ser reducidas en los siguientes años, en especial en términos de educación de calidad para todos.

Las metas trazadas para el ODS 4 proyectadas a 2030 consideran que la tasa de cobertura de educación superior en Colombia deberá alcanzar el 80 %, el índice de pobreza deberá reducirse hasta un 8 %, la tasa de vinculación laboral formal deberá ser del 60 % y la reducción de la desigualdad deberá estar por debajo del 1 %. Estas metas están estrechamente relacionadas con el acceso —y la permanencia— a una educación de calidad. A pesar de la incorporación de los ODS en el plan de gobierno, pocos estudios se han desarrollado en el municipio de Tuluá sobre la articulación del bilingüismo y dichos objetivos.

2. Metodología

Esta investigación, de corte mixto, tiene un alcance descriptivo, puesto que se propone el análisis del impacto de una propuesta innovadora para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en dos instituciones educativas del sector oficial del municipio de Tuluá, con base en principios de interdisciplinariedad e interculturalidad y se enmarca en el ODS 4.

Mediante un diseño paralelo convergente se aplicaron dos instrumentos: uno de recolección de la información (un test de inglés para medir el nivel de suficiencia de la lengua extranjera de la población seleccionada) y un diario de campo donde se registraron las observaciones de los practicantes que apoyan el desarrollo y la implementación de la propuesta. De esta manera, la aplicación de ambos instrumentos se realizará de manera paralela como lo establece el diseño de investigación.

Para realizar el diagnóstico del nivel de inglés de los estudiantes se aplicó el PET de Cambridge Assessment. Se utilizó el componente de comprensión de lectura y uso de la lengua de esta prueba, los cuales están alineados con los parámetros que evalúan las pruebas Saber 9 y Saber 11 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Para el diseño y la elaboración de la propuesta de enseñanza se recurrió a la metodología CLIL y a una selección del contenido de las ciencias sociales (historia, geografía, ética) y de tecnología o informática y turismo. Para analizar el impacto de la implementación de la propuesta educativa innovadora se utilizaron diarios de campo, de los que se registró información relacionada con el desarrollo de la implementación de la propuesta. Luego se contrastaron estos hallazgos con los resultados de la prueba diagnóstica más una prueba final para contrastar el nivel de avance en las competencias de los estudiantes en la lengua extranjera.

3. Resultados

El resultado de la prueba diagnóstica de la población seleccionada muestra muy bajos niveles de suficiencia de la lengua inglesa. Así, en la I. E. La Marina el 23 % de las respuestas al PET fue correcto frente a un 77 % de respuestas incorrectas. Por su parte, en la I. E. Jovita Santa Coloma, el 27% de las respuestas fueron correctas y el 73 % incorrectas.

Los resultados de la prueba diagnóstica muestran que los estudiantes de ambas instituciones se encuentran por debajo del nivel esperado para su grado escolar. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006), los estudiantes de los grados octavo y noveno deben alcanzar el nivel B1.

Estos resultados se asemejan a otros obtenidos en pruebas estandarizadas realizadas a escala nacional. En 2022, los resultados de los estudiantes de grado 11 de la I. E. La Marina en las pruebas estatales fue de 230/300 y la I. E. Jovita Santa Coloma 243/300. La institución educativa con mejores resultados en el municipio de Tuluá es Julia Restrepo, con un promedio de 273/300.

En cuanto al nivel alcanzado, de acuerdo con datos reportados por la Secretaría de Educación Municipal (2023), los estudiantes de la I. E. La Marina alcanzaron en un 60 % el

nivel A-, mientras que en la I. E. Jovita Santa Coloma el 42 % se ubica en el mismo nivel. Los resultados que arrojó esta investigación están en la misma línea de los resultados del *English First* (2022), que ubica a Colombia con un bajo resultado en la prueba EF Set, para ocupar el puesto 17 entre 20 países de América Latina.

En los diarios de campo se pudo constatar que los estudiantes de las instituciones educativas participantes recibieron con agrado las clases de inglés, transversalizadas con el contenido de otras disciplinas. El uso de la unidad didáctica basada en CLIL permitió la enseñanza contextualizada de contenido en una lengua extranjera (inglés).

Es evidente que las instituciones en las cuales se desarrolló el proyecto de investigación requieren de acciones concretas para elevar el nivel de suficiencia de la lengua extranjera (inglés). La intervención consistió en el diseño y la implementación de una secuencia didáctica basada en la metodología CLIL por espacio de tres meses. Los resultados de la prueba final evidencian una mejora del vocabulario y gramática de los grupos de grado octavo de ambas instituciones; sin embargo, no sucede lo mismo con los grupos de grado noveno.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados evidenciados en este estudio son similares a otras investigaciones realizadas a escalas nacional e internacional. El trabajo realizado por Zazo (2020) muestra que el uso de la metodología CLIL para la enseñanza de temáticas de ciencias naturales en el ciclo de básica primaria exhibe mayor participación de los estudiantes en las actividades planteadas en clase y el desarrollo de competencias a través de la interacción con sus pares y el docente.

La investigación también logró que estudiantes del municipio de Tuluá se motivaran para el aprendizaje de la lengua extranjera mediante una unidad didáctica que incorporó contenido de otras disciplinas (tecnología, turismo y biología). En cuanto al resultado en las pruebas estandarizadas, una investigación realizada por Alarcón (2021) en el municipio de Trujillo obtuvo resultados similares al estudio realizado en Tuluá y resaltó los beneficios del método CLIL para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. Por último, Leguizamón (2018) ratifica el impacto positivo de la implementación de CLIL para el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Este proyecto de investigación fue realizado gracias al apoyo y financiación de la Unidad Central del Valle del Cauca, código de radicación PI-1300-50.2-2023-14. También se agradece a las instituciones educativas oficiales: Jovita Santa Coloma y La Marina, sus directivas, equipos de docentes y estudiantes, quienes permitieron el desarrollo del proceso investigativo; y a la Fundación Levapan, aliado estratégico en la conceptualización y seguimiento.

6. Referencias bibliográficas

- Alarcón, Z. (2021). *Aplicación del enfoque CLIL en el fortalecimiento de las competencias escritas en lengua extranjera (inglés), para los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Trujillo, Valle del Cauca* [Tesis de maestría, Unidad Central del Valle del Cauca]. <http://hdl.handle.net/20.500.12993/2104>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *CONPES 3918: Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/econ%c3%b3micos/adenda%203918.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*.
<https://2022.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>
- English First. (2022). *English Proficiency Index*. <https://r.issu.edu.do/uo>
- Leguizamón, L. (2018). *Enseñanza del inglés desde el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras «CLIL» en la IED Leonardo Posada Pedraza* [Tesis de maestría, Universidad Libre].
<https://r.issu.edu.do/Jq>
- Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.
<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencia en inglés. Guía 22*.
<https://r.issu.edu.do/L3>
- Sarmiento, K. O., Pizarro, J., & Matamoros, J. (2021). Estado del arte de la metodología CLIL desde una perspectiva métrica. *Revista Horizontes*, 5(19), 753-774.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.235>
- Secretaría de Educación Municipal de Tuluá. (2023). *Presentación Comité de Bilingüismo*.
- Zazo Pastor, R. (2020). *La metodología CLIL. Una propuesta didáctica* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43093/TFG-G4441.pdf?sequence=1>

Más allá de la teoría: estrategias para mejorar la lectura y escritura de textos instruccionales

Beyond Theory: Strategies to Improve Reading and Writing of Instructional Texts

Yarieliza Piña-De León¹

Ernesto Mendieta-Contreras²

Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron impactados de manera significativa por el COVID 19, transformando la manera en que los estudiantes se comunican e interactúan con los textos. En ese sentido, el estudio surge como respuesta para fortalecer los procesos de lectura y escritura a través del uso de estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza de textos instruccionales (la receta de cocina) en estudiantes de 5.º grado del nivel primario. Los principales resultados arrojan que las estrategias empleadas fueron pertinentes, ya que los alumnos demostraron un mayor dominio en la producción y comprensión de textos instruccionales, pues comunican de forma adecuada sus ideas tanto oral como escrita. En ese sentido, se concluye que las estrategias pedagógicas innovadoras contribuyen al fortalecimiento de la lectura y escritura; asimismo promueven la motivación de los estudiantes en la adquisición de los conocimientos respecto a los textos instructivos.

Palabras clave: lectura, escritura, textos instructivos, receta, ABP, competencia comunicativa.

Abstract

Teaching and learning processes were significantly impacted by COVID-19, transforming the way students communicate and interact with texts. In this context, this study emerges as a response to strengthen reading and writing processes using innovative pedagogical strategies in teaching instructional texts (such as recipes) to 5th-grade primary school students.

The main results show that the strategies employed were effective, as the students demonstrated a greater mastery in the production and comprehension of instructional texts and could communicate their ideas both orally and in writing. In conclusion, innovative pedagogical strategies contribute to strengthening reading and writing skills and promoting student motivation in acquiring knowledge about instructional texts.

Keywords: reading, writing, instructional texts, recipe, ABP, communicative competence.

¹ Centro Educativo El Capá, República Dominicana, yarielizapl123@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9544-8833>

² Centro Educativo Ramón Taveras Lucas, República Dominicana, ernestocontrerasum@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3007-3433>

1. Introducción

En la actualidad, las orientaciones educativas dominicanas promueven que los estudiantes tengan dominio de la competencia comunicativa para su efectivo desenvolvimiento en situaciones de comunicación; por tanto, se ha hecho necesario que las jornadas escolares se dirijan a indagar y fortalecer la lectura y la escritura como medio para manifestar ideas y conocimientos.

Siguiendo el informe de República Dominicana sobre el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2018), los estudiantes presentan debilidad en el campo de comprensión lectora, debido a que poseen dificultad en la lectura fluida; los resultados arrojan un puntaje de 342/698 puntos en interpretación de textos, lo que significa un bajo dominio de la competencia comunicativa.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje han tenido que atravesar una serie de eventos como el auge de la tecnología, lo que ha traído consigo la integración de cambios que propician una mejora significativa en las acciones que realiza el docente y logran el desarrollo de competencias en los estudiantes. A su vez, estos procesos han sido impactados por el COVID-19, un virus que surgió en marzo de 2020 y que llevó al mundo a un confinamiento, en el que la enseñanza pasó de la presencialidad a los encuentros virtuales basados en el uso de herramientas tecnológicas, para darle continuidad al proceso de formación de los estudiantes.

No obstante, una vez superada la etapa de confinamiento con el retorno gradual a la presencialidad, en noviembre de 2022, cada acción que antes se ejecutaba de manera presencial fue retornando a la normalidad. Sin embargo, con el regreso de los estudiantes a las aulas se hizo necesario indagar en los conocimientos previos de estos y así reconocer si existían lagunas generadas durante el periodo de confinamiento.

Ante esta situación se aplicó una prueba diagnóstica a 32 estudiantes de 5.º grado del Centro Educativo Ramón Taveras Lucas, la cual estuvo basada en una serie de preguntas sobre los textos instructivos: «la receta de cocina». Se evidenció que alrededor del 67 % de los estudiantes presentó serias dificultades para poder identificar las partes de la receta y comprender el orden de cada uno de sus elementos.

Atendiendo a lo anterior, se revela que aún existen estudiantes que no han alcanzado los logros planeados. Esto se expone en las debilidades mostradas, ya que evidenciaron un bajo dominio en la lectura y escritura de textos instructivos, al solicitarles:

- que leyeran el texto (presentaban dificultades para articular las palabras de manera correcta);
- que sustituyeran letras;
- que redactaran un párrafo (mostraron faltas ortográficas muy severas).

Se plantea como objetivo general fomentar la lectura y escritura a través de estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza de los textos instructivos (la receta). En ese tenor, se persigue disminuir las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes y favorecer la adquisición de conocimientos relacionados con los elementos que conforman los textos instructivos de una manera dinámica y entretenida.

2. Metodología

Este estudio está sustentado en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción, con un diseño de campo en el que se aplicaron técnicas de observación, análisis de contenido, pruebas escritas y dinámicas de grupos, que permitieron identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Luego se procedió a la planificación de acciones para solucionar las debilidades evidenciadas por los estudiantes.

Esta indagación también incluyó la recopilación de datos basados en la obtención de imágenes, videos y diarios reflexivos de las intervenciones realizadas con los estudiantes, además del uso de estrategias para evaluar sus aprendizajes.

Después de analizar el diagnóstico se procedió a la elaboración de un plan de nivelación que se desarrolló en cuatro semanas y tomaron como punto de partida las estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que llevaron a los alumnos a someterse a una serie de actividades lúdicas y colaborativas para fortalecer sus procesos de lectura y escritura, las cuales se ejecutaron en las siguientes fases:

- **Fase inicial:** los estudiantes desarrollaron una serie de actividades para adquirir las informaciones más relevantes relacionadas con el contenido de la receta; para ello emplearon indagación dialógica, intercambios orales, cinefóruns y círculos de lectura.
- **Fase de desarrollo:** los estudiantes realizaron actividades colaborativas como el «Taller de construcción textual», en los que elaboraron recetas de su preferencia basados en las partes que la conforman, y realizaron juegos educativos en el aula para emplear las partes de la receta.
- **Fase final o de evaluación:** incluyó un proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes respecto a los procesos de lectura y escritura a partir de los textos instructivos (receta de cocina) por medio de la construcción de recetarios, simulaciones de recetas y competencias en plataformas tecnológicas (Quizizz).

3. Resultados

Los resultados arrojan que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras constituye un aporte relevante en el fomento de las habilidades de lectura y escritura, pues permitieron despertar el interés y motivación de los estudiantes para mejorar sus hábitos y fortalecer sus habilidades comunicativas, disminuyendo así las dificultades que tenían en un principio y fomentando sus saberes de manera dinámica y entretenida.

Esta investigación revela que la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras promueve los procesos de lectura y escritura. Además, se observa una mayor satisfacción e interés de los estudiantes por conocer en profundidad los textos instructivos, como las recetas, y sus elementos característicos. Sin embargo, al principio los estudiantes mostraron timidez debido a su limitado conocimiento sobre esta tipología textual.

El estudio exhibe que los estudiantes lograron progresar en el desarrollo de su competencia comunicativa, puesto que expresaron de forma apropiada sus ideas en los planos oral

y escrit. En consecuencia, alcanzaron el nivel de dominio que persigue dicha competencia fundamental.

Por otro lado, las acciones ejecutadas abrieron la oportunidad a los estudiantes de crear hábitos de lectura que los motivaron a desarrollar sus comportamientos individuales para promover sus conocimientos y aplicarlos en su vida. Otro aspecto relevante es que en sus producciones los alumnos manifestaron la adopción de las convenciones de la lengua, pues respetaron el uso de las mayúsculas, signos de puntuación, la intención comunicativa y la concordancia.

Como aspectos de repercusión de esta buena práctica destacan las habilidades que los estudiantes desarrollaron y/o fortalecieron: expresan de forma oral la intención comunicativa del texto, identifican y producen de manera escrita recetas considerando la estructura, hacen uso adecuado de los vocablos y poseen mayor manejo del lenguaje. En este sentido, han obtenido un mejor desempeño en las actividades escolares que implican lectura y escritura, así como un efectivo desenvolvimiento en su contexto.

Se comprobó que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras despierta la curiosidad en los estudiantes por conocer otros tipos de textos y disminuye las debilidades ortográficas que evidenciaron inicialmente antes de ejecutar el plan de acción. Por otra parte, al finalizar la actividad de evaluación, se mostraron muy emocionados al utilizar la herramienta Quizizz, ya que expresaron que era la primera vez que usaban un recurso tecnológico en clase de manera colaborativa para evaluar sus aprendizajes. Al finalizar manifestaron su deseo de continuar con la implementación de herramientas y otras actividades entretenidas.

4. Discusión y conclusiones

La ejecución del plan de acción se basó en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que dieron paso a una serie de actividades enfocadas en disminuir las debilidades de lectura y escritura que los estudiantes presentaron en el diagnóstico. Los talleres permitieron fortalecer la lectura en voz alta, y la escritura y la aplicación de las reglas de ortografía. Salinas (2021) indica que la ejecución de estrategias novedosas favorece los procesos de lecto-escritura, con mayor inclinación y rendimiento por parte de los estudiantes.

Los alumnos lograron desarrollar sus habilidades comunicativas al realizar simulaciones de recetas, con las que mejoraron los procesos de dicción, vocabulario, voz, fluidez y entonación.

En ese sentido, Padilla (2020) refiere que las actividades educativas, dinámicas e interactivas facilitan el rendimiento en lectura y escritura, ya que abarcan los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. La ejecución de este plan, que comprende una serie de actividades lúdicas y colaborativas, contribuyó a que los estudiantes tuvieran un amplio dominio de los textos instructivos, en especial en lo relativo a las recetas de cocina. Los alumnos lograron alcanzar los propósitos de aprendizaje establecidos y destacaron que se sintieron muy emocionados con todas las actividades realizadas.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Al Centro Educativo Ramón Taveras Lucas por la oportunidad de ejecutar el estudio y suministrar los materiales necesarios en cada encuentro durante el proceso de intervención en el desarrollo de las actividades programadas.

6. Referencias bibliográficas

- Cobo, G., & Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto de Docencia Universitaria. <https://r.issu.edu.do/i4>
- Consejo Escolar del Estado. (s.f.). *Sobre el concepto de «Buena Práctica»*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://r.issu.edu.do/4M>
- Dávila Lázaro, W. (2019). *Escribimos textos instructivos* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://r.issu.edu.do/r5>
- Galeana, L. (s.f.). El aprendizaje basado en proyectos. *Repositorio Universidad de Guadalajara*, (27). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/244>
- Galindo, E., & Rodríguez, N. (2017). *Uso del enfoque comunicativo para el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes del centro de idiomas de la Universidad La Gran Colombia* [Tesis de posgrado, Universidad La Gran Colombia]. <https://r.issu.edu.do/mm>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2016). Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, (4), 9-32. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6495/6893>
- Labrador, M. J. (2002). *El enfoque comunicativo en la enseñanza del español para fines específicos* [Presentación de papel]. XXXVII Congreso Cultura, economía y desarrollo en Lorca en el alba del siglo XXI, Murcia, España. <https://r.issu.edu.do/iD>
- MINERD. (2016). *Diseño Curricular del Nivel Primario*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. <https://r.issu.edu.do/l?l=12821vbs>
- MINERD. (2016). *Diseño Curricular Nivel Secundario*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. <https://r.issu.edu.do/l?l=11335hN4>
- Padilla, L. E. (2020). *Fortalecimiento de las competencias de Lectura y Escritura en los estudiantes del grado primero de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa «San José de Bellacohita» a través de la implementación de un Entorno Digital de Aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio UMECIT. <https://r.issu.edu.do/Lb>
- Salina, D. D. (2021). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en tiempos de pandemia* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://r.issu.edu.do/pp>
- Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa. (2020). *El Programa para la Evaluación de los Alumnos (PISA) en República Dominicana: descripción, resultados y perspectivas*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). <https://r.issu.edu.do/l?l=12826oxa>

Habilidades precursoras del aprendizaje inicial del código escrito en las primeras edades

Precursor Skills for the Initial Learning of the Written Code in Early Childhood

Raúl Gutiérrez-Fresneda¹

Resumen

El aprendizaje de la lectura ha sido objeto de estudio durante varias décadas, lo que ha permitido identificar una serie de habilidades que contribuyen a su adquisición. No obstante, es necesario conocer con mayor detalle el progreso que se produce a lo largo de las primeras fases del aprendizaje del lenguaje escrito durante la fase de alfabetización. La finalidad de este trabajo es analizar con mayor detalle las relaciones que determinados precursores de la lectura presentan en relación con la adquisición del código escrito en las edades tempranas. Se utilizó un diseño transversal descriptivo de alcance correlacional-predictivo y participaron 207 estudiantes con edades comprendidas entre 5 y 6 años. Los resultados reflejan la importancia de estimular una serie de habilidades en las primeras edades para acceder al sistema de representación del lenguaje escrito, como es el caso de la conciencia fonológica, el lenguaje oral y determinados procesos cognitivos.

Palabras clave: conocimiento alfabético, enseñanza de la lectura, precursores, primeras edades.

Abstract

The process of learning to read has been the subject of study for several decades, allowing us to identify a series of skills that contribute to its acquisition. However, there is a need to know in greater detail the progress that occurs throughout the first phases of learning written language during access to the literacy process. The purpose of this work has been to analyze in greater detail the relationships that some precursors of reading have in relation to the acquisition of written code at an early age. A descriptive cross-sectional design with a correlational-predictive scope was used. 207 students aged between 5 and 6 years participated in the study. The results reflect the importance of stimulating a series of skills at early ages in accessing the written language representation system, such as phonological awareness, oral language and certain cognitive processes.

Keywords: alphabetic knowledge, reading teaching, precursors, early ages.

¹ Universidad de Alicante. España, raul.gutierrez@ua.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3432-1676>

1. Introducción

Trabajos realizados en las últimas décadas han puesto de manifiesto que antes de aprender las formas convencionales del lenguaje escrito se necesita tener consolidadas una serie de habilidades que han demostrado ser facilitadoras del aprendizaje de la lectura, como es el caso de las habilidades metalingüísticas. Entre estas se destacan el conocimiento fonológico (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020), el conocimiento de los componentes y de las funciones del lenguaje escrito (Bedard et al., 2018) y el conocimiento alfabético (Sunde et al., 2020), junto a determinadas variables cognitivas como la percepción visual y la memoria verbal (Injoque-Ricle et al., 2012).

Sellés (2006) identifica como predictores relevantes del aprendizaje lector la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación, a la vez que considera como habilidades facilitadoras más relevantes las habilidades lingüísticas, los procesos cognitivos básicos y el conocimiento metalingüístico.

El conocimiento fonológico ha sido evidenciado como uno de los facilitadores principales (Bravo, 2016; Gutiérrez & Díez, 2017) del aprendizaje de la lectura. Se ha comprobado que la estimulación de estudiantes prelectores lleva a logros significativos en el aprendizaje de la lectura, así como en otros procesos fonológicos, como la capacidad retentiva y la recodificación para acceder al significado de las palabras. Estos logros son importantes para la recuperación de información a largo plazo, ya que el dominio de estas habilidades permite la manipulación de las unidades del lenguaje oral, lo que requiere de un elevado grado de conciencia, dado que las palabras están formadas por unidades subléxicas (Landerl et al., 2019).

Junto al conocimiento fonológico, el manejo del lenguaje oral también adquiere un papel destacado en la adquisición de la lectura, ya que cuando se ejercita el habla se activa una red lingüística en los planos fonético, fonológico, semántico y de uso que permite el desarrollo de vinculaciones con el código escrito (Marulis & Neuman, 2013; Núñez & Santamaría, 2014).

No menos relevante en el aprendizaje lector es el conocimiento alfabético que de igual modo se ha estudiado y ha demostrado ser un componente importante del proceso de alfabetización, que se evidencia como un elemento decisivo en el aprendizaje del código escrito (Núñez & Santamaría, 2014). Además, se ha comprobado que facilita el desarrollo de la conciencia fonológica, al generar una vinculación entre el reconocimiento de las letras y la adquisición de sus sonidos correspondientes (Gutiérrez-Fresneda, 2020).

Profundizar en el conocimiento de la importancia que estas habilidades presentan al inicio del proceso de alfabetización en relación con la adquisición del conocimiento alfabético es un aspecto que puede resultar relevante. De ahí el propósito de este estudio, que pretende conocer las vinculaciones y el componente predictivo que determinadas variables asociadas al aprendizaje inicial de la lectura pueden mostrar respecto al conocimiento alfabético.

2. Metodología

En el trabajo participaron 207 escolares de entre 5 y 6 años ($M = 5.2$; $DT = .64$) de los cuales un 47.2 % eran niños y 52.8 % niñas. Para la elección de la muestra se eligieron al azar centros educativos ubicados en zonas de nivel sociocultural medio. Los criterios de selección de los estudiantes fueron ser hablantes de lengua castellana, tener la edad correspondiente al nivel educativo y no presentar alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=0.31$, $p > .05$).

Instrumentos

Para efectuar la valoración de las variables objeto de estudio se emplearon dos pruebas estandarizadas con suficientes garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

- *Prueba de evaluación del aprendizaje infantil (PEAI)* (Gutiérrez-Fresneda, 2019). Con el propósito de conocer el grado de dominio de las habilidades relacionadas con el aprendizaje inicial se utilizaron las subpruebas de lenguaje oral, conocimiento fonológico y procesos cognitivos. La puntuación en estas tareas se logra otorgando un punto a cada respuesta correcta. Estos *subtest* tienen un coeficiente de alpha de Cronbach de .85.
- *Evaluación de los procesos de lectura (PROLEC-R)* (Cuetos et al., 2007). Con el propósito de evaluar el conocimiento alfabético se utilizó el *subtest* referente a la identificación de letras. La puntuación de esta prueba se logra mediante la asignación de un punto a cada respuesta emitida correctamente. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.79.

3. Resultados

En primer lugar, se extrajeron los estadísticos básicos como es el caso de las medias, desviaciones típicas, los valores mínimo y máximo (rango) de las variables incluidas en la investigación junto a los valores de curtosis y asimetría de las distintas variables. Estas, como se puede observar en la Tabla 1, se adecúan a los parámetros de normalidad.

Tabla 1
Media y desviación estándar para las variables analizadas de los estudiantes durante el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil

Variable	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
1. Articulación	12.3	0.32	5	21	.348	.543
2. Vocabulario comprensivo	4.5	0.31	2	5	.742	.607
3. Vocabulario expresivo	4.7	0.34	2	5	.568	.582
4. Discriminación de fonemas	4.4	0.27	3	5	.672	-.239

(Continuación)

Variable	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
5. Conciencia silábica	4.3	1.14	3	6	.308	.346
6. Conciencia fonémica	3.5	1.16	2	6	.823	-.546
7. Memoria auditiva verbal	5.8	1.03	4	9	.425	.842
8. Percepción visual	8.2	1.37	5	10	.517	-.513
9. Conocimiento alfabético	15.3	1.23	3	16	.763	.483

Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de identificar las vinculaciones entre las distintas variables del trabajo, se llevó a cabo un análisis de correlación con todas las medidas (Tabla 2).

Tabla 2
Correlaciones Bivariadas (*r* de Pearson) entre las variables del estudio

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	-	.27**	.38***	.47***	.47**	.45**	.39**	.27*	.62***
2		-	.62***	.41***	.53**	.51**	.42***	.26*	.47**
3			-	.59***	.71**	.47**	.53***	.34*	.83***
4				-	.52**	.43**	.38**	.52*	.51**
5					-	.46**	.41**	.62*	.62***
6						-	.52**	.42*	.76***
7							-	.37*	.83***
8								-	.57**
9									-

Nota: **p* = <.05; ***p* = <.01; ****p* = <.001 (bilateral); 1. Articulación; 2. Vocabulario comprensivo; 3. Vocabulario expresivo; 4. Discriminación de fonemas; 5. Conciencia silábica; 6. Conciencia fonémica; 7. Memoria auditiva verbal; 8. Percepción visual; 9. Conocimiento alfabético.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquica lineal con la finalidad de conocer la aportación que las variables relacionadas con el lenguaje oral, el conocimiento fonológico y algunos procesos cognitivos relevantes, como se muestra en la Tabla 3, en relación con el conocimiento alfabético.

Tabla 3
Análisis de Regresión Jerárquica para predictores del conocimiento alfabético

Variable	R	R2	R2 ajustado	F	β	T	p	Durbin Watson
Predictores								
Paso 1: Lenguaje oral	.264	.235	.172					
Articulación				11.05	.251	3.207	0.000	
Vocabulario expresivo				9.03	.242	2.105	0.000	
Vocabulario comprensivo				6.07	.157	1.706	0.000	
Paso 2: Conocimiento fonológico	.241	.226	.195					
Conciencia fonémica				25.32	.372	4.017	0.000	
Conciencia silábica				21.28	.253	2.206	0.000	
Discriminación de fonemas				9.03	.206	1.235	0.000	
Paso 3: Procesos cognitivos	.215	.197	.115					
Memoria auditiva verbal				14.03	.262	2.241	0.000	
Percepción visual				11.02	.151	1.325	0.000	1.463

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La finalidad de este estudio consistió en conocer las relaciones y el valor predictivo que determinadas habilidades asociadas al aprendizaje temprano de la lectura pueden tener en el acceso a la adquisición del conocimiento alfabético antes de su enseñanza explícita en el ámbito escolar.

Los datos obtenidos reflejan la relevancia que la ejercitación de las habilidades precursoras del aprendizaje de la lectura tienen en los primeros momentos del proceso de alfabetización. De este hecho se deduce la importancia que algunas habilidades presentan en el acceso al conocimiento del código letrado.

En este sentido se ha observado que las habilidades lingüísticas orales, el conocimiento fonológico mediante el dominio y la toma de contacto de las unidades constituyentes del lenguaje hablado y determinados procesos cognitivos (memoria verbal auditiva y la percepción visual) son referentes significativos que contribuyen al conocimiento de las letras, lo que se erige en un acceso de apertura de interés para la adquisición de las reglas de correspondencia grafema-fonema, logro imprescindible para el aprendizaje lector.

Desde una perspectiva didáctica y pragmática, este trabajo ofrece alternativas de interés para favorecer la adquisición del conocimiento alfabético y por ende una puerta de entrada al aprendizaje lector a través de la elaboración de medidas de actuación que incentiven el desarrollo de los predictores reseñados en este estudio.

5. Referencias bibliográficas

- Bedard, C., Bremer, E., Campbell, W., & Cairney, J. (2018). Evaluation of a direct-instruction intervention to improve movement and preliteracy skills among young children: A within-subject repeated-measures design. *Frontiers in Pediatrics*, 5, 298. <https://doi.org/10.3389/fped.2017.00298>
- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores (revisada)*. TEA.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). *Prueba de evaluación del aprendizaje infantil (PEAI 3-6 años)*. Quinta.
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, M. I., & Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53(104), 664-681. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45.
- Injoque-Ricle, I., Barreyro, J., Calero, A., & I Burin, D. (2012). Memoria de trabajo y vocabulario: Un modelo de interacción entre los componentes del modelo de Baddeley y el sistema de información verbal cristalizada. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 33-45. <http://dx.doi.org/10.7714/cnps/6.1.202>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Marulis, L., & Neuman, S. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.755591>
- Núñez, M. P., & Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sunde, K., Furnes, B., & Lundetrae, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>

El «violecto»: mecanismo discursivo de violencia y descalificación del adversario en redes sociales durante la segunda vuelta presidencial en Colombia 2022

The violecto: A Discursive Mechanism of Violence and Disqualification of Opponents on Social Media during the 2022 Colombian Presidential Runoff

Luisa Fernanda Jaramillo-Aguirre¹

Resumen

El estudio de las violencias discursivas se encuentra circunscrito en el conflicto armado colombiano y en las élites de la esfera política del país; la ciudadanía se encuentra excluida como actor importante en su construcción y reproducción. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo principal el establecimiento de la existencia de un «violecto» a modo de neologismo, usado por la ciudadanía colombiana en las redes sociales, como mecanismo discursivo para legitimar la violencia y descalificar el adversario. Esto bajo la premisa de la reflexión y concienciación sobre la importancia de las formas del decir, para elaborar aportes a una sociedad más igualitaria e inclusiva que pueda promover estos valores a través de la educación.

Desde el plano metodológico se elaboró un subcorpus de trabajo (Rastier, 2011) compuesto por 304 comentarios referidos por los

Abstract

Studies on discursive violence have largely been confined to the Colombian armed conflict and the country's political elite; the citizenry is excluded as a significant actor in its construction and reproduction. Therefore, the primary objective of this research is to establish the existence of a "violecto," a neologism used by Colombian citizens on social media, as a discursive mechanism to legitimize violence and discredit opponents. This is based on the premise of reflection and awareness about the importance of language in shaping a more egalitarian and inclusive society that can promote these values through education.

Methodologically, a subcorpus of work (Rastier, 2011) was created, consisting of 304 comments made by citizens on social media. These comments underwent a labeling process followed by a semiotic discourse analysis (Greimás, 1979; Courtés, 1991).

¹ Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia, lufeja2.0@utp.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9465-9513>

ciudadanos en las redes sociales y se realizó un proceso de etiquetado al que se le ha efectuado un análisis semiótico del discurso (Greimás, 1979; Courtés, 1991). Los resultados preliminares indican el establecimiento del término «violecto» como un neologismo motivado endoglosa y morfológicamente. El vocablo caracteriza esta forma de discurso y explica su impacto en la construcción de mundos y realidades antagónicas e irreconciliables.

Palabras clave: discurso ciudadano, violecto, violencias discursivas, análisis del discurso.

Preliminary results indicate the establishment of the term “violecto” as a neologism motivated endoglossically and morphologically. The term characterizes this form of discourse and explains its impact on the construction of antagonistic and irreconcilable worlds and realities.

Keywords: citizen discourse, discourse analysis, discursive violence, violecto.

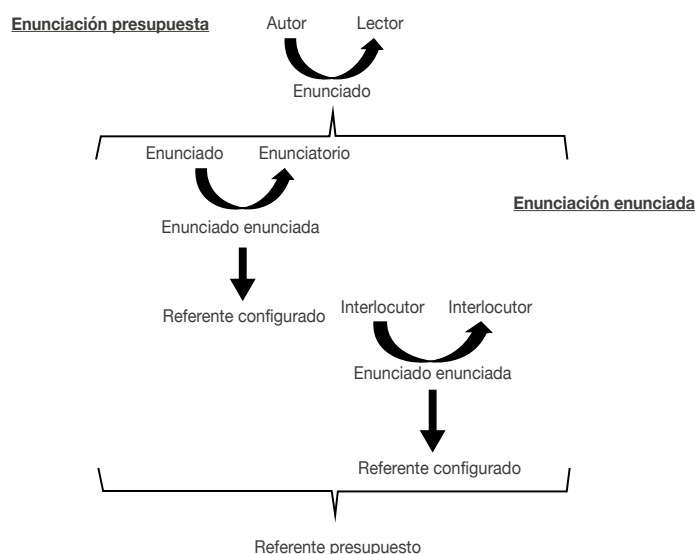
1. Introducción

Este estudio se inscribe en el lenguaje generativo de la propuesta de la Ontología del Lenguaje de Rafael Echeverría (2006) y de sus tres postulados básicos: (1) los seres humanos son seres lingüísticos; (2) el lenguaje es generativo; (3) los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Lo anterior sugiere que el discurso referido por un ser humano es susceptible de develar ciertas características de lo que este considera que es o pareciese ser, dado que es un ser lingüístico que habita y se construye a partir del lenguaje, el cual, a su vez permite rastrear las marcas discursivas de sus enunciaciones y dar cuenta de esa construcción y caracterización constitutiva.

Por otro lado, se retoman los estudios sobre el recorrido generativo del significado (Greimás, 1979; Courtés 1991) para analizar los niveles semionarrativo y discursivo. Estos niveles permiten comprender cómo se produce el discurso y, simultáneamente, cómo emerge el sentido en su interior.

Desde una tercera perspectiva, la doble enunciación —presupuesta y enunciada—, que fundamenta las marcas discursivas de los sujetos, y los conceptos de Plano de la Enunciación y Plano del Enunciado (Greimás, 1979; Courtés, 1991), así como el concepto de Referente introducido por Serrano (1996), el cual añade un tercer plano al discurso que aclara los conceptos de enunciado y lo enunciado y propone el discurso como una estructura en forma de «Y», se presentan como herramientas útiles para identificar los elementos del discurso y entender quiénes lo producen y cómo: enunciadore, enunciatarios e interlocutores.

Gráfica 1
La Y del discurso



Fuente: Serrano (2013)

En esta Y del discurso tienen lugar las dimensiones del sujeto discursivo: pragmática, cognitiva, tímica, axiológica y lingüística que dan cuenta de los hechos, las pasiones y emociones, el saber lingüístico y cognitivo y los valores, creencias e ideologías de los enunciadores y enunciatarios, develando esa construcción de sí mismos y del mundo, realizada en y a través del lenguaje.

Finalmente, se hace uso del concepto de La Polémica (Amossy, 2014) con el propósito de hacer evidente la naturaleza polémica o agonística del discurso, definida como una confrontación de opiniones que hace presente dos discursos con puntos de vista en disenso, en donde sus productores persiguen el objetivo de asegurar la supremacía de sus proposiciones. La polémica pues, «permite postular en el discurso a un proponente y a un oponente, o como dirían Greimas y Courtés, a un sujeto y a un antisujeto» (Vásquez, 2014, p. 41).

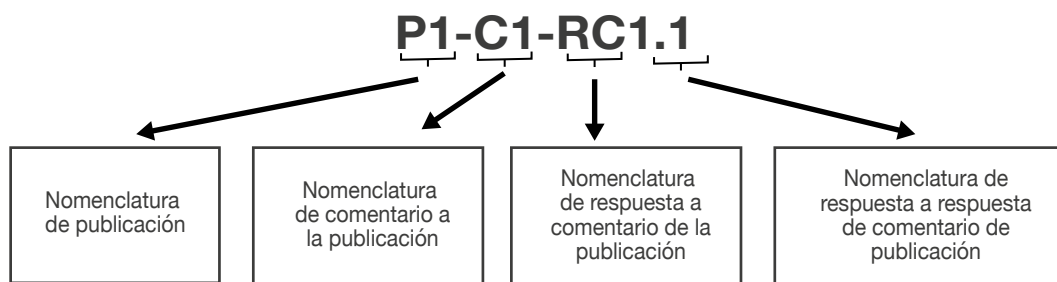
A partir de esto, en uno de los polos de la confrontación se localizan los discursos que «silencian el discurso adverso y borran la confrontación, desarrollando exclusivamente su propia tesis. En el otro polo encontramos el choque ostentoso entre posiciones antagonistas que caracteriza a la polémica» (Amossy, 2014, p. 2) y que se develan a partir de sus rasgos definitorios: (1) la polarización que conforma a dos bandos opuestos a razón de sus decires; la dicotomización que establece la probabilidad de imposibilidad en la resolución del debate (Dascal, citado por Amossy, 2014); y la descalificación del adversario en la que el sujeto discursivo busca acreditar su proposición y desacreditar la del adversario a través de la presentación negativa de su oponente y la positiva de sí mismo.

2. Metodología

La metodología se encuentra fundamentada en la construcción de un subcorpus de estudio, en cuatro niveles (Rastier, 2011): (1) el archivo (conjunto de documentos accesibles referentes a al objeto de estudio); (2) el corpus de referencia (primera selección del archivo); (3) el corpus de estudio (construido en función de las necesidades de aplicación de la investigación); y (4) el subcorpus (edificado por medio de una selección precisa de enunciados que se consideran pertinentes para el análisis).

A cada pieza lingüística se le ha asignado una cabecera de su filiación (título, imagen de la publicación, fecha y URL en la que reposa) y una etiqueta declarativa de codificación e identificación (nomenclatura de publicación, comentario a la publicación y respuesta a comentario de la publicación), tal y como se presenta a continuación:

Gráfica 2
Proceso de etiquetado para elaboración del subcorpus



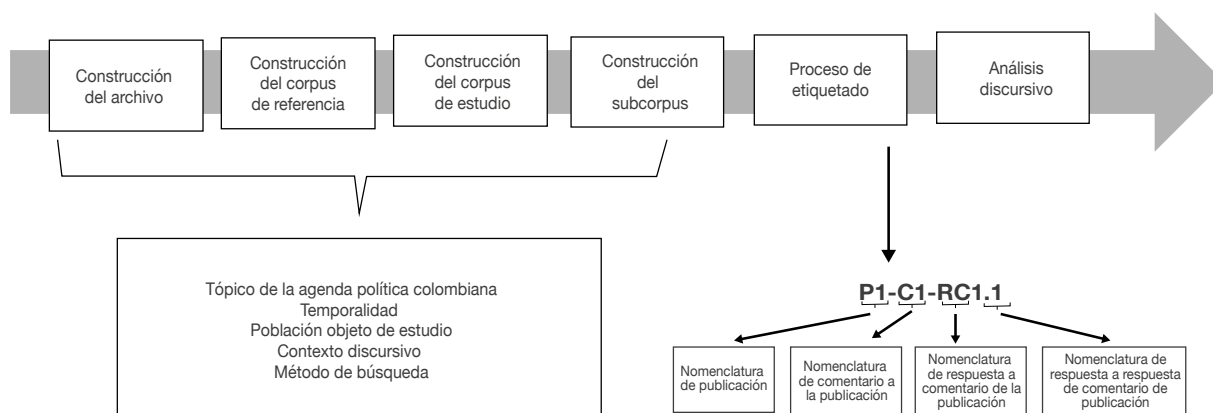
Fuente: Elaboración propia.

Para un primer análisis se ha hecho uso de la propuesta teórico metodológica del recorrido generativo de la significación presentada por Greimás (1979) y Courtés (1991) en la que a «los componentes que intervienen en ese proceso se articulan entre sí según un recorrido que va de lo más simple a lo más complejo, de lo más abstracto a lo más concreto» (Greimas, 1979, p. 194) y que distingue tres campos autónomos en los que se articula la significación: las estructuras semionarrativas, discursivas y profundas, de las cuales se retoman las dos primeras para los intereses de este trabajo.

Posteriormente, se ha iniciado con el análisis discursivo por medio del análisis semiótico del discurso y de los elementos conceptuales relacionados en el apartado de la introducción.

Finalmente, el proceso metodológico se puede resumir gráficamente de la manera que sigue:

Gráfica 3
Proceso metodológico



Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Los resultados encontrados hasta la fecha corroboran la existencia de un «violecto» como un modo de comunicación caracterizado por la furia, la porfía, el ensañamiento, la brusquedad, el atropello, el descrédito y la descalificación del otro, propio de la ciudadanía colombiana cuando se tratan temas políticos en redes sociales.

Desde el punto de vista lingüístico este «violecto» se caracteriza por ser un neologismo motivado endoglótica y morfológicamente (Pierre Guirard, 1972) y se puede explicar en el plano etimológico a partir del lexema «vio» y del sufijo «lecto» de las palabras violencia y dialecto. La palabra violencia procede del latín «violentia», cualidad de «violentus» (violencia), originada a su vez de «vis» y «olentus», que significan fuerza y abundancia, respectivamente. De ahí que violencia signifique «el que actúa con mucha fuerza». La segunda palabra, dialecto, proviene del griego «dialektos», variante de una lengua hablada por una comunidad dentro de una nación que tiene un idioma oficial.

Por último, el «violecto» se sitúa como una variación diafásica con registro informal, debido al tipo de palabras utilizadas por la ciudadanía que se inclinan hacia los registros coloquiales y vulgares.

4. Discusión y conclusiones

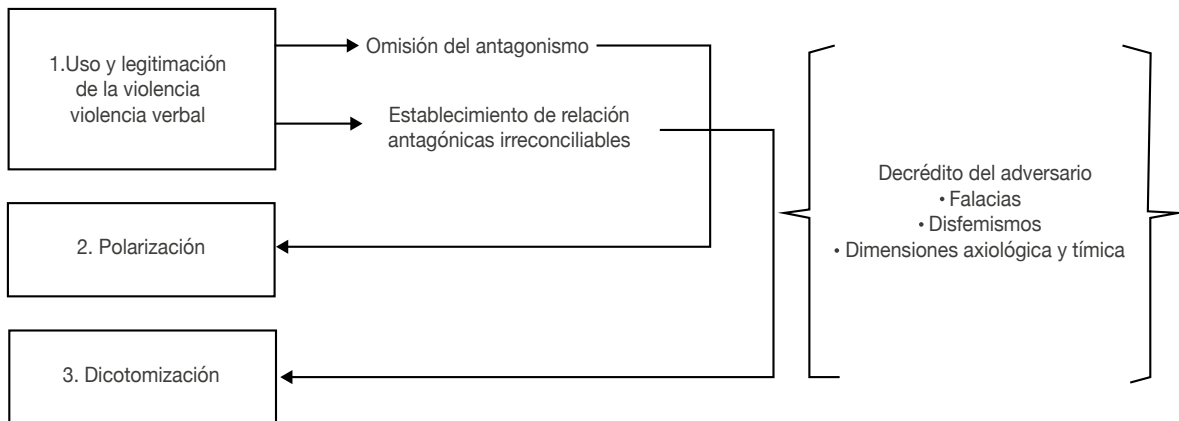
En el uso del lenguaje por parte de la ciudadanía colombiana en las redes sociales se ha identificado el empleo de expresiones cargadas de furia, fuerza, ensañamiento, brusquedad y atropello, las cuales se relacionan con el sentido de la violencia. Estas expresiones incitan a la porfía y buscan el malestar del interlocutor mediante la presentación negativa del oponente en el discurso.

En este contexto emerge el uso y legitimación de la violencia como una característica fundamental del «violecto», mediante la omisión de la resolución del conflicto verbal y el establecimiento de relaciones antagónicas irreconciliables. Esto da lugar a la dicotomización y polarización, ya que se establecen bandos opuestos que se excluyen mutuamente debido a la axiología de los interlocutores, quienes consideran al otro como simpatizante de posiciones divergentes, objeto de segregación, descrédito, repudio y violencia.

Lo anterior se encuentra transversalizado por la puesta en escena de las dimensiones axiológicas y cognitivas de los ciudadanos, de las cuales se aprovechan para desacreditar a sus interlocutores e instaurarlos como enemigos objeto de eliminación simbólica a través del insulto.

En suma, el «violecto» es un mecanismo discursivo utilizado por sus usuarios para legitimar la violencia mediante el descrédito del otro.

Gráfica 4
Caracterización preliminar del Violecto



Fuente: Elaboración propia.

5. Referencias bibliográficas

- Amossy, R. (2014). *Por una retórica del dissensus: las funciones de la polémica* [Manuscrito inédito]. <https://pdfcookie.com/documents/amossy-mly0gnxjwr20>
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1979). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo I*. Gredos.
- Guiraud, P. (1972). *Semiología*. Ediciones Siglo XXI. <https://coloraiep.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/pierre-guiraud-la-semiologc3ada.pdf>
- Rastier, F. (2011). Lingüística interpretativa y fundamentos semióticos de la traducción. *Tópicos del Seminario*, (25), 15-52. <https://r.issu.edu.do/mf>
- Serrano, E. (1996). *La narración literaria: teoría y análisis*. Gobernación del Valle de Cauca.
- Vásquez, T. (2014). *Ethos: discurso y contradiscurso: la disputa por la opinión pública durante la campaña presidencial de 2014 en Colombia, a propósito de las negociaciones de paz entre las FARC-EP y el gobierno de J. M. Santos*. [Manuscrito no publicado].

DetECCIÓN DE PLAGIO: UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA ESCRITURA ACADÉMICA

Plagiarism Detection: An Opportunity to Improve Academic Writing

Cristina Amiama-Espailat¹

Resumen

Este estudio cualitativo exploró la experiencia de estudiantes universitarios en República Dominicana con el uso de la herramienta antiplagio *Turnitin* y su impacto en la calidad de la escritura académica. A través de grupos focales y el análisis de trabajos académicos se analizaron las percepciones de los estudiantes y cómo incidió en la mejora de la escritura académica. Los hallazgos preliminares indicaron que la retroalimentación y el uso adecuado de la herramienta pueden fomentar la integridad académica y mejorar las habilidades de escritura, pero su uso sin la debida orientación puede llevar a confusión y percepciones negativas. El estudio también reveló la prevalencia del plagio inconsciente y evidenció la necesidad de una mejor formación en el uso de las referencias bibliográficas y la alfabetización académica. Se recomienda un enfoque sistémico para abordar el plagio, incluidas la formación en manejo de referencia, la retroalimentación formativa y la concienciación sobre la integridad académica.

Palabras clave: escritura académica, herramienta antiplagio, *Turnitin*, integridad académica, plagio.

Abstract

This qualitative study explored the experiences of university students in the Dominican Republic with the plagiarism detection tool *Turnitin* and its impact on the quality of academic writing. Through focus groups and analysis of academic papers, the study examined students' perceptions and how the tool influenced their writing improvement. Preliminary findings indicated that proper feedback and tool use can promote academic integrity and enhance writing skills, but misuse without proper guidance can lead to confusion and negative perceptions. The study also highlighted the prevalence of unintentional plagiarism and the need for better training in bibliographic referencing and academic literacy. A systemic approach is recommended to address plagiarism, including reference management training, formative feedback, and raising awareness about academic integrity.

Keywords: academic writing, anti-plagiarism tool, *Turnitin*, academic integrity, plagiarism.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, camiama06@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8222-1530>

1. Introducción

El plagio, un problema creciente en la educación superior, se aborda como un fenómeno multifacético y de múltiples alcances como lo proponen Princess y Hutchings (2021). El número de estudios sobre la integridad académica se ha elevado (Lancaster, 2021), así como la percepción del aumento del plagio en los niveles educativos secundario y superior (Cebrián-Robles et al., 2018, 2020; Comas-Forgas, 2021; Turnitin, 2016).

En República Dominicana y en América Latina pocos estudios abordan el plagio. Amiama-Espailat (2021) concluyó que el 71 % de los estudiantes copiaba fragmentos en algún momento, y el 17 % pagaba a terceros por trabajos. Un 13 % presentaba trabajos de otros como propios. Un 71 % tuvo experiencia con programas antiplagio; sin embargo, un 25 % reincidía. Muchos informaron un aumento en sus habilidades de escritura académica.

En relación con el uso de los programas antiplagio, el 71 % de los estudiantes encuestados ha tenido experiencias con los docentes por utilizar estos programas, y de ellos un 25 % ha vuelto a cometer plagio. Un número significativo de estudiantes reportó un incremento en sus habilidades para la producción escrita después de haber utilizado un programa antiplagio.

Estos hallazgos concuerdan con Walker (2010), quien señaló que la concienciación y la retroalimentación docente reducen el plagio. La falta de tiempo y la percepción de que los profesores no leen las asignaciones fueron factores motivadores identificados.

Escalante y Martínez (2022), en su estudio dominicano, hallaron que los docentes reconocen que no leer en profundidad los trabajos y asignar demasiados trabajos/exámenes contribuyen al plagio. Argumentaron que la génesis del plagio radica en la mala formación para manejar referencias y la falta de controles efectivos.

El concepto de plagio inconsciente ha sido introducido, vinculado a la falta de alfabetización académica. Kleon (2012) argumenta que todos «robamos ideas», y la diferencia radica en dar el crédito apropiado, esencial en la escritura académica y la intertextualidad. Esto es algo que los docentes universitarios a menudo suponen que los estudiantes han adquirido en la secundaria, lo que puede resultar en asignaciones demasiado complejas sin proporcionar el andamiaje adecuado.

Esta investigación cualitativa tiene como objetivo describir la experiencia de los estudiantes con el uso de una herramienta antiplagio y valorar su impacto en la calidad de la escritura académica.

2. Metodología

Este estudio interpretativo cualitativo explora las creencias y uso de los estudiantes sobre el uso de Turnitin, un *software* antiplagio que se centra en la mejora de la calidad de la escritura académica. Se utilizó un enfoque de triangulación que combinó datos cualitativos y cuantitativos para proporcionar una visión integral del fenómeno.

La muestra estuvo constituida por estudiantes universitarios, de entre 20 y 23 años, del programa de Lengua y Literatura orientada al Nivel Secundario, quienes cursaron

asignaturas relacionadas con la producción y comprensión de textos en dos instituciones superiores de República Dominicana.

La técnica principal de recolección de datos fue el grupo focal. Se realizaron dos sesiones a través de Zoom, con la previa autorización de los participantes para grabar las discusiones. El criterio para la selección de la muestra era manifestar interés de participar en los grupos focales y haber utilizado el programa *Turnitin* en la clase de la docente. El grupo focal que se analizó para la realización de este resumen se realizó el cuatrimestre siguiente y contó con 6 estudiantes.

Además de los grupos focales, se analizaron los trabajos académicos de toda la clase, lo cual proporcionó datos cuantitativos que complementaron las conclusiones cualitativas sobre el uso del programa.

Este enfoque metodológico, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, permitió una comprensión profunda de la percepción y uso de *Turnitin* por parte de los estudiantes, y su influencia en la mejora de la escritura académica.

3. Resultados

El primer grupo focal reportó dos experiencias con el uso de *Turnitin* en dos asignaturas. En la primera, un curso de producción de textos narrativos y descriptivos, *Turnitin* se usó para prevenir el plagio y promover la corrección entre pares. Los estudiantes podían verificar su índice de similitud y modificar su texto hasta la entrega final, lo que resultó en una experiencia positiva de aprendizaje y autocorrección.

La segunda experiencia, en una clase de neuropsicología que se convirtió en virtual debido al COVID-19, fue menos positiva. *Turnitin* se usó sólo para el trabajo final, sin previa explicación a los estudiantes. La profesora examinó los trabajos a través de *Turnitin*, y se enfocó en el grado de similitud, pero no leyó los trabajos con detenimiento. Esto generó confusión y desconcierto entre los estudiantes, quienes sentían que se les juzgaba injustamente por plagio sin una explicación adecuada.

Esta falta de comprensión y orientación sobre el uso correcto de las referencias condujo a una percepción negativa de *Turnitin* y de la docente. Los estudiantes sintieron que su integridad académica estaba siendo cuestionada injustamente y que la herramienta se utilizaba de forma punitiva en lugar de educativa. Sin embargo, también reconocieron que la conciencia del plagio los obligó a aprender a citar correctamente, aunque necesitaran más apoyo. A continuación, algunas consideraciones de los estudiantes:

*Yo sí mejoré mi producción escrita después de conocer las normas APA.
Turnitin no me ayudó a mejorar, pero me hizo estar más consciente del plagio y
realmente aprender a citar.
Lo que más me ayudó fue el maestro que se detuvo a explicarnos las normas APA.*

4. Discusión y conclusiones

A pesar de que las instituciones pueden detectar y sancionar el plagio con herramientas como *Turnitin*, su uso efectivo requiere la mediación de los docentes. Un uso inadecuado puede causar desconfianza y confusión, mientras que un uso informado puede fomentar el aprendizaje en la escritura y la integridad académicas.

El plagio se debe abordar desde la visión amplia de integridad académica con una *Mirada SoLT* (*Scholarship of teaching and Learning*, en inglés), que propone Eaton (2020) como un enfoque sistémico enfocado en el cambio de cultura. Además de la detección, es fundamental dominar los sistemas de referencia y crear consciencia sobre ellos (Princess & Hutchings, 2021); así como fomentar el diálogo reflexivo entre docente y estudiantes, como los ejercicios de autorreflexión sobre la escritura académica.

Se sugieren cuatro estrategias avaladas por la literatura: conversaciones sobre plagio, enseñanza de habilidades de citación, retroalimentación en el aprendizaje, y evaluaciones con retroalimentación formativa y sumativa. Aunque la formación temprana en investigación y citación podría prevenir conductas deshonestas, no eliminará el plagio consciente. Es vital formar e informar a todos los docentes universitarios para disminuir el plagio y otras conductas deshonestas.

5. Referencias bibliográficas

- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Sarmiento-Campos, J. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educacion XX1*, 21(2), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20062>
- Comas-Forgas, R. (2021, octubre 22). *Más allá del plagio: nuevas conductas deshonestas [Ponencia]*. IV Conferencia Interuniversitaria Plagio académico: políticas institucionales y medidas de actuación, En línea.
- Eaton, S. (2020). *Integridad Académica: Un enfoque de sistemas para enfrentar la compraventa de trabajo académico (versión en español)* [Ponencia]. 8.º Congreso de Integridad Académica. En línea.
- Escalante, J. L., & Martínez, S. (2022). Causas del plagio académico en estudiantes universitarios de educación: percepción docente de una universidad dominicana. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 26(3), 47-62. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1814>
- Kleon, A. (2012). *Roba como un artista*. Aguilar.
- Lancaster, T. (2021). Academic Dishonesty or Academic Integrity? Using Natural Language Processing (NLP) Techniques to Investigate Positive Integrity in Academic Integrity Research. *Journal of Academic Ethics*, 19(3), 363-383. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09422-4>
- Princess, N., & Hutchings, C. (2021). The complex concept of plagiarism: Undergraduate and postgraduate student perspectives. *Perspectives in Education*, 39(2), 67-81. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.6>
- Turnitin. (2016). *Integridad académica en un mundo digital: Índice global de plagio en la educación secundaria y superior*. <http://go.turnitin.com/es/plagio-mundial>
- Walker, J. (2010). Measuring plagiarism: Researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education*, 35(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/03075070902912994>