

Eje 8

Didáctica de la
Lengua y la Literatura



Programa de Acompañamiento para la enseñanza de la Lectura Crítica en Educación Superior

Support Program for the Teaching of Critical Reading in Higher Education

Sonia María Jerez¹

Ibeth Morales-Escobar²

Resumen

Cuando se habla de lectura crítica pensamos inmediatamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en las estrategias que se deben usar para fortalecerla, y mucho menos en el proceso de formación docente. En este sentido, esta investigación de enfoque cualitativo y método de intervención formativa implementó un programa de acompañamiento docente fundamentado en la pedagogía de géneros textuales. En el estudio participaron cinco docentes adscritos a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de una universidad pública del Caribe colombiano, quienes intervinieron en entrevistas estimuladas, sesiones de aprendizaje y fueron observados en clases videograbadas. Los resultados revelan el potencial del modelo para la transformación de la praxis docente caracterizada por un sistema de actividad renovado, mayor agentividad y teorización de la propia práctica.

Palabras clave: formación del profesorado, intervención formativa, lectura crítica, pedagogía de géneros textuales, programa de acompañamiento docente.

Abstract

When discussing critical reading (CR), we immediately think of the students' learning process and the strategies needed to strengthen it, often overlooking the teacher training process. In this regard, this qualitative research with a formative intervention method implemented a teacher support program based on textual genre pedagogy. The study involved five faculty undergraduate programs from the Faculty of Education and Human Sciences, who participated in stimulated interviews, learning sessions, and were observed in video-recorded classes. The results reveal the model's potential for transforming teaching practice, characterized by a renewed activity system, increased agency, and deeper theorization of one's own practice.

Keywords: Critical Reading, Genre Pedagogy, Formative intervention, Teacher support program, Teacher training.

¹ Universidad de Córdoba. Colombia, sjerez@correo.unicordoba.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-9444-4467>

² Universidad de Córdoba. Colombia, ibethmoralese@correo.unicordoba.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-9359-4992>

1. Introducción

La lectura crítica (LC) juega, hoy más que nunca, un papel determinante en la vida personal, académica y profesional de todo ser humano. Así se espera que un lector aplique «operaciones que transforman y reducen el conjunto de información semántica» (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2018, p.17) de todas estas estructuras para descubrir las intenciones de los textos (Jurado, 2017), identificar actitudes y puntos de vista, identificar el género del texto, entre otros propósitos (Cassany, 2003). Estas competencias son especialmente necesarias en el nivel de Educación Superior por la necesidad de asumir el procedimiento de criticidad al abordar los textos para hacer explícitas las presuposiciones, definir los conceptos y hacer implicaciones semánticas en la relación entre argumentos y conclusión (Rosales & Vásquez, 2006). Sin embargo, no todos los estudiantes llegan a la universidad con las habilidades necesarias para comprender de manera crítica los géneros de sus disciplinas, los cuales son más complejos que aquellos aprendidos en la escuela (Moss & Benítez, 2017).

Al respecto, en la Educación Superior los docentes pocas veces consideran que sus asignaturas están relacionadas con formas particulares de leer y escribir (López, Hederich & Camargo, 2011) y por esta razón se omite la orientación pedagógica de las prácticas discursivas propias de las disciplinas entre los estudiantes que continúan su formación en Educación Superior (Cáceres & Villamil, 2013). No se tiene en cuenta que la alfabetización académica le permite a una persona llegar a formar parte de una comunidad académica, en virtud de la apropiación de sus formas de razonamiento y de las prácticas discursivas que le son características (Carlino, 2004).

El programa de acompañamiento llevado a cabo en este estudio estuvo fundamentado en la pedagogía de géneros textuales (PGT), que adopta una visión sistémico-funcional del lenguaje (Halliday & Matthiessen, 2004) y un enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978; 1986) para promover la lectura crítica. Igualmente, se tuvo en cuenta para el análisis de situaciones o contextos complejos, como el educativo, la Teoría de la Actividad (TA), la cual propone también un modelo de intervención conocido como Intervenciones Formativas (Engeström & Sannino, 2010). Este modelo busca transformar el Sistema de Actividad a partir de cambios en la conceptualización del *objeto* por parte de los participantes. Este cambio recibe el nombre de Aprendizaje Expansivo y abarca: 1) la transformación del Sistema de Actividad a partir de la reconceptualización del objeto, 2) una forma nueva de agentividad más comprometida y consciente por parte de los sujetos participantes, y 3) la teorización de la práctica (*theoretically grasped practice*) por parte de los sujetos (Engeström, 2001).

2. Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con método de intervención formativa, y se desarrolló en cuatro fases (cuestionamiento, análisis, modelación, reflexión), adaptadas del modelo propuesto por Sannino & Engeström (2018), y consensuadas con los docentes participantes. Cada una de ellas involucró reuniones de acompañamiento y

discusión con los docentes y sesiones individuales de acompañamiento. Estas reuniones se denominaron sesiones de aprendizaje y en total se realizaron diez.

En relación con la población, la investigación se desarrolló en los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Licenciatura en Informática y Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba, Colombia. Estos programas se escogieron debido a que tienen los promedios más bajos de la Facultad en la prueba de Lectura Crítica de Saber Pro 2023 (129, 143 y 130, respectivamente). Participaron cinco docentes de los cursos de Sociología de la Educación, Lectura y Escritura Crítica, y Didáctica General de los tres programas mencionados.

Para la recolección de la información se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y sesiones de aprendizaje grupales e individuales. La información cualitativa se analizó siguiendo los procedimientos del análisis temático (Braun & Clarke, 2006) y se hizo uso del análisis a través del *software* Nvivo.

3. Resultados

Luego de la aplicación del modelo de Intervenciones Formativas, los docentes tuvieron la oportunidad de cuestionar y criticar la forma en que se enseña la LC.

Cuestionamiento

Los docentes concluyeron que existe una creencia generalizada en que los estudiantes de Educación Superior ya saben leer, desconociendo que no todos logran un ejercicio de lectura comprensiva de manera independiente, por lo cual el ejercicio del docente en la enseñanza de esta competencia comporta el trabajo de diversos géneros discursivos, estrategias de lectura, modos de leer: debe haber una lectura y escritura para las disciplinas (Carlino, 2004; Gómez et al., 2016). En esta etapa, expresaron que se requiere su mediación para que el estudiante profundice en el contenido de los textos para llegar a un pensamiento crítico, usando diferentes estrategias y herramientas que le permitan identificar la intencionalidad del autor, hacer relaciones entre textos y la toma de distancia y posición de lo que lee.

Análisis

Los docentes estuvieron de acuerdo en varias características de sus concepciones, conceptualizaciones y motivaciones sobre la enseñanza de LC, lo cual permite tener una comprensión histórica-genética y actual-empírica de su actividad social. Se manifiesta desde un análisis histórico-genético la necesidad y vacío de formación en lo atinente a las competencias y estrategias de LC. También se aprecia la percepción del origen histórico-genético de las dificultades en LC de los estudiantes, pues, tal como afirmaron los docentes, los estudiantes traen dichas falencias del Bachillerato, nivel en que no se enfrentaron a experiencias de este tipo de lectura.

Modelación

Los docentes e investigadores construyeron un modelo simple pero completo de la praxis docente actual, que integra la pedagogía de géneros textuales al trabajo disciplinar y su relación con el desarrollo de competencias en LC. Para tal fin, los docentes se formaron en los principios esenciales de la Lingüística Sistémica Funcional y el enfoque de géneros textuales Leer para Aprender. En cuanto a este último, se definió la siguiente secuencia didáctica y actividades: *Contextualización* (definición del propósito del texto y el contexto de su producción), *Caminado por el texto* (discusión sobre las partes del texto, su contenido y su función), *Lectura detallada* (análisis de contenido y lingüístico de segmentos clave de texto definidos por los docentes), *Re-representación* (representación del contenido del texto por los estudiantes en un diagrama, mentefacto o mapa conceptual), *Reacción al texto* (interpretación del texto y de sus recursos lingüísticos y retóricos por parte de los estudiantes), *Autoevaluación* (explicación de logros y dificultades).

Reflexión y consolidación

En esta fase los docentes hicieron la revisión del modelo construido, teniendo en cuenta lo aprendido en Lingüística Sistémica Funcional y en el enfoque de géneros textuales Leer para Aprender, para lo cual se realizaron ajustes a dicho modelo, por iniciativa de ellos. Una vez implementaron el modelo, los docentes reflexionaron sobre él, sobre su viabilidad, los cambios necesarios, su utilidad, los cambios en su actividad como producto de su participación en el programa de formación docente.

4. Discusión y conclusiones

El programa de formación docente, basado en la TA y PGT, generó cambios iniciales en los diferentes componentes de la praxis docente, los cuales tienen el potencial de mejorar los procesos de lectura crítica en la universidad. Esta transformación de la praxis docente se demuestra en el aprendizaje expansivo centrado en tres aspectos: un sistema de actividad renovado, una mayor agentividad del docente y la teorización sobre su praxis.

Igualmente, el análisis de los datos recopilados permitió evidenciar algunos cambios en la praxis docente, referidos al objeto de enseñanza, al sujeto y a las herramientas de mediación, mientras que en la división del trabajo, comunidad y reglas se evidenciaron menos transformaciones. Aunque iniciales, estas transformaciones pueden atribuirse al plan de formación y acompañamiento en la PGT ofrecido a los docentes, donde se privilegió el texto como centro de la actividad pedagógica (Martin, 1999). La implementación de la PGT permitió tener diferentes momentos en la enseñanza de la lectura integrada al desarrollo de contenidos disciplinares (De Oliveira & Iddings, 2014).

El testimonio de los docentes respecto a su praxis alrededor de la LC sugiere la necesidad de capacitar a profesores de distintas áreas para cuestionar sus prácticas y tomar iniciativas transformadoras de las mismas.

5. Referencias bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cáceres, D. R. B., & Villamil, G. M. S. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.3.004>
- Carlino, P. (2004). *Textos en contexto, leer y escribir en la universidad*. Lectura y Vida.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132. <http://hdl.handle.net/10230/21224>
- De Oliveira, L. C., & Iddings, J. (2014). *Genre pedagogy across the curriculum: Theory and application in U.S. classrooms and contexts*. Equinox. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2016.1128140>
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Gómez, V., Rosales, S., & García, J. (2016). Percepción de la utilidad de la lectura crítica en el aprendizaje de la investigación médica en posgrado. *Educación Médica Superior*, 30(4), 270-277. <https://r.issu.edu.do/pM>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Hodder Education. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). *Marco de referencia para la evaluación*. ICFES. <https://r.issu.edu.do/34Q>
- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C., & Camargo-Uribe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14(1), 67-82. <https://r.issu.edu.do/Tk9>
- Martin, J. R. (1999). Mentoring Semogenesis: 'Genre-based' Literacy Pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 122-55). Cassell (Open Linguistics Series).
- Moss, M., & Benítez Velásquez, T. (2017). *Textos que se leen en la universidad: Una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*. Universidad del Norte.
- Rosales, P., & Vásquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad: Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*, 16, 47-69. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5705>
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3). <https://r.issu.edu.do/oLx>

Transformación de un curso de redacción básica como resultado de la integración de una prueba objetiva y una rúbrica calibrada

Transformation of a Basic Writing Course as a Result of the Integration of an Objective Test and a Calibrated Rubric

Héctor A. Aponte-Alequín¹

Resumen

Se presentan resultados y acciones transformadoras de dos instancias del avalúo del aprendizaje estudiantil en un curso de redacción básica en la Universidad de Puerto Rico (Recinto de Río Piedras), una prueba objetiva y un texto evaluado con una rúbrica calibrada. Los profesores del curso reportaron deficiencias en las destrezas básicas en los 120 estudiantes de nuevo ingreso, pero no se había medido desempeño usando pruebas objetivas, y las escalas valorativas que se utilizaban carecían de calibración. Se diseñaron una prueba objetiva y una rúbrica calibrada para establecer expectativas de pase de desempeño e implantar estrategias de Lingüística Aplicada conducentes a mejorarlo. Más del 70 % de los estudiantes aprobó la prueba y obtuvo «Bueno» en el texto valorado con la rúbrica, pero solo para tres objetivos de aprendizaje del curso. Debido al tiempo de refuerzo requerido, este hallazgo redundó en la bifurcación del curso en dos nuevas materias.

Palabras clave: acciones transformadoras, avalúo del aprendizaje, prueba objetiva, redacción, revisión curricular, rúbrica.

Abstract

Results and transformative actions from two instances of student learning assessment in a basic writing course at the University of Puerto Rico, Río Piedras Campus, are presented: an objective test and a text evaluated with a calibrated rubric. The course instructors reported deficiencies in basic skills among the 120 incoming students, but performance had not been measured using objective tests, and the evaluation scales used lacked calibration. An objective test and a calibrated rubric were designed to establish performance passing expectations and implement Applied Linguistics strategies aimed at improving it. More than 70% of students passed the test and received a 'Good' on the text evaluated with the rubric, but only for three learning objectives of the course. Due to the reinforcement time required, this finding resulted in the splitting of the course into two new subjects.

Keywords: basic writing, learning assessment, rubric, objective test, transformative actions, curriculum review.

¹ Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico, hector.aponte2@upr.edu, <https://orcid.org/0009-0001-6210-8602>

1. Introducción

En un informe de la reunión de facultad, efectuada en abril de 2016, los docentes de la Escuela de Comunicación señalaron «deficiencias» de redacción percibidas en la matrícula, y el consecuente fracaso de estudiantes en la alineación de destrezas de lengua con el estilo de los medios de comunicación masiva. No había evidencia de que los seis objetivos del prontuario máster vigente, revisado en abril de 2016, se estuvieran cumpliendo. Del análisis del informe y el prontuario se derivaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué objetivos tienen prioridad, en relación con la distribución del tiempo lectivo, para alcanzar su logro?
2. ¿Cuáles son las destrezas de redacción básica específicas que impiden el progreso de los estudiantes?
3. ¿Corresponden esas destrezas al estilo especializado de los medios de comunicación?

Para diseñar un plan de intervención alineado a esas preguntas, se recurrió a los marcos teóricos y metodológicos de la Lingüística Aplicada a la Comunicación Masiva y la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Redacción de Primera Lengua, específicamente el modelo de revisión curricular en cursos de lengua propuesto por Omaggio (1993) y adaptado por Cassany et al. (2007). Así, los contenidos y evaluaciones se alinearon a los principios de duplicidad de código (oral y escrito), textualidad, cognición, metacognición, extrapolación y pertinencia. En cuanto al tipo de enseñanza, se propuso la combinación del enfoque basado en la gramática, el enfoque basado en las funciones y el enfoque basado en el proceso, con un cierre de curso orientado al enfoque basado en el contenido (García & Fumero, 2010; Franco, 2005). En los objetivos del prontuario se enfatizó en los elementos ortosintácticos. Sin embargo, estos autores han encontrado que los alumnos aprenden primero observando el contenido: las ideas de una oración o un párrafo, y luego se percatan de los pormenores de la forma: la sintaxis, la ortografía. Las competencias que mejor se dominan son las que, relacionadas con elementos de la forma –comas y tildes, por ejemplo–, tienen repercusiones mayores en el contenido y su decodificación por parte del lector (Cassany et al., 2007). Se optó entonces por aislar estos elementos en ítems oracionales o fragmentos de textos analizables en partes con funciones específicas conducentes a la comunicación efectiva. En el desempeño de los estudiantes, este aprendizaje debe poder medirse en seis dimensiones que, a su vez, coinciden con las necesidades discursivas (destrezas) de los medios de comunicación masiva: concisión, precisión, claridad, corrección ortosintáctica, estructura y cohesión (Stovall, 2014). La experiencia de avalúo combinado, con prueba objetiva y rúbrica de redacción, se presentó como una oportunidad para atender la necesidad de aprendizaje de aspectos mecánicos y aislables de la redacción en los cursos de redacción básica en la universidad, y dar seguimiento a su progreso.

2. Metodología

Este esquema de enseñanza se implantó en seis secciones de 20 estudiantes de COPU4136, Redacción Básica para Medios. Para establecer una línea base, se diseñó una prueba objetiva administrada en la primera y la última semana (pre-posprueba). Se integraron tres actividades de redacción:

1. los estudiantes produjeron un texto combinando estrategias descriptivas, narrativas e informativas,
2. lo editaron tras corregirlo el profesor,
3. produjeron uno nuevo.

En la primera etapa del proyecto (2016-2017), la prueba objetiva contenía la misma cantidad de ítems por las seis destrezas. Al analizar resultados de tres cohortes, se encontró confiabilidad para establecer ítems fáciles y difíciles. Se halló que los de precisión fueron los fáciles; los de concisión y cohesión, los difíciles. Se redistribuyó el tiempo destinado a estas destrezas al semestre y en la posprueba, con más semanas y ejercicios adicionales para concisión y cohesión (Jonsson & Svingby, 2007). Así, se estableció la expectativa de pase de que al menos 70 % de los 120 estudiantes deben alcanzar de 67 a 70 % o más en la posprueba. Para la actividad de redacción, se diseñó una rúbrica en la que se cuantificaron y valoraron errores en cuatro niveles: Excelente, Bueno, En proceso, En inicio.

En el proyecto participaron cuatro profesores con un coordinador que fungió de árbitro para asegurar que cada docente implantara el mismo diseño de enseñanza y evaluación. La gradación final de la rúbrica se logró luego de tres reuniones de calibración en la que cada profesor compartió un texto valorado como «En inicio» y otro como «Excelente», para llegar a acuerdos sobre la otorgación de niveles en la valoración (Kuh et al., 2014). De ese modo, concluyeron que más del 70 % de la matrícula debía alcanzar el nivel de «Bueno» en cada destreza/criterio como expectativa de pase.

3. Resultados

Tabla 1
Pre y Posprueba Objetiva (N=120, distintos estudiantes en cada etapa)

	Cuarta etapa- junio 2023	Tercera etapa- marzo 2021	Segunda etapa- junio 2019	Primera etapa- mayo 2017
Preprueba	47 %	49 %	54 %	59 %
Posprueba	86 %	84 %	88 %	70 %
Mejoría	39 %	35 %	34 %	11 %
Expectativa de pase	70 %	70 %	67 %	67 %

Para la posprueba se logró la expectativa de pase para más del 70 % de los estudiantes matriculados, por lo que se cumplió con las metas del avalúo.

En todas las secciones se alcanzó más del 70 % de estudiantes con valoración de «Bueno» en cada criterio de la rúbrica, excepto el de corrección ortosintáctica, que no se logró en dos secciones.

4. Discusión y conclusiones

Fundamentar las percepciones de la Facultad en un proyecto de avalúo con dos tipos de medición —objetiva y de producción textual— permitió identificar destrezas más fáciles (estructura, claridad, precisión) y difíciles (concisión, corrección y cohesión), y establecer acciones transformadoras de redistribución de tiempo e incremento de ejercicios para los niveles no alcanzados, como recomiendan Milian y Camps (2006).

Se logró así evidencia de cumplimiento de tres de los seis objetivos del prontuario del curso, ofrecido en semestres. Así, se necesitó reconceptualizar los otros tres objetivos al interior de una segunda parte del curso que, en 45 horas lectivas (tres créditos, un semestre), pueda asumirlos con el tiempo y la intensidad de práctica que los estudiantes, según el avalúo, demuestran requerir.

Como consecuencia, el curso COPU 4136, Redacción Básica para Medios de Comunicación se transformó en COPU 4137, Fundamentos de la Redacción para los Medios, y se creó el curso ESIN 4137, Redacción y Edición para la Comunicación, para atender los otros tres objetivos. La combinación de marcos teórico-metodológicos, en un proyecto probado en cuatro etapas, demostró ser efectivo (Hunt, 1970), como también los procesos de diseño de prueba objetiva y calibración de una rúbrica (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013).

5. Referencias bibliográficas

- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
- García, D., & Fumero, M. (2010). *Tendencias en lingüística general y aplicada*. Peter Lang.
- Gatica-Lara, A., & Uribarren-Berrueta, I. (2013). Cómo elaborar una rúbrica. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230010>
- Franco, A. (2005). Gramática del módulo actancial aplicada al estilo periodístico. *Quórum Académico*, 1(2), 27-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199030265007>
- Hunt, K. (1970). How little sentences grow into big ones. En M. Lester (Ed.), *Readings in applied transformational grammar* (pp. 15-36). Holt, Rinehart and Winston.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kuh, G. D., Jankowski, N., Ikenberry, S. O., & Kinzie, J. (2014). *Using evidence of student learning to improve higher education*. National Institute for Learning Outcomes Assessment.

- Milian, M., & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática. *Revista de Educación*, 341, 145-166.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325202>
- Omaggio, A. (1993). *Research in language learning: principles, processes, and prospects*. National Textbook Company.
- Peters, J., Schmude, K., & Steinmiller, E. (2013). Educational testing and validity of conclusions in the scholarship of teaching and learning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(9), 186. <https://doi.org/10.5688/ajpe779186>
- Stovall, T. (2014). *Writing for the Mass Media* (9th ed.). Pearson.

Transformando el aprendizaje de lenguas: el rol de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza universitaria

Transforming language learning: AI in university teaching

Verónica Carrero-Segura¹

María José Molina-García²

Resumen

El impacto y la aplicación de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de lenguas en el ámbito universitario es un tema que cada vez genera mayor interés. El objetivo principal de la presente comunicación es identificar las limitaciones actuales y trazar un mapa de las líneas de investigación educativa presentes y futuras. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis temático cualitativo de la literatura académica destacada, utilizando herramientas como Elicit y QDAMiner para identificar patrones y temas relevantes, así como categorizar los resultados. La inteligencia artificial se presenta como una herramienta transformadora en la educación superior, ofreciendo oportunidades para personalizar el aprendizaje y desarrollar las capacidades lingüísticas del alumnado. No obstante, surgen preocupaciones éticas sobre su uso y la necesidad de preparar adecuadamente a los docentes. Se destaca la necesidad de más investigación para formar al profesorado, desarrollar *chatbots* y garantizar una aplicación deontológica correcta.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas, desafíos éticos, educación universitaria, formación docente, inteligencia artificial (IA).

Abstract

Impact and application of Artificial Intelligence (AI) in university-level language teaching. The primary objective of this communication is to identify existing limitations and outline current and future research directions. A qualitative thematic analysis of leading academic literature was conducted using tools such as Elicit and QDAMiner to identify and categorise relevant patterns and themes. AI is recognised as a transformative tool in higher education, offering opportunities to personalise learning and enhance students' language skills. However, ethical concerns regarding its use and the necessity for adequate teacher preparation are highlighted. The need for further research on teacher training, the development of AI-driven chatbots, and the ethical implementation of AI technologies in educational contexts is emphasized.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), Language Learning, University Education, Teacher Training, Ethical Challenges.

¹ Universidad de Granada. España, vcarrero@ugr.es, ORCID:0009-0000-0846-9696

² Universidad de Granada. España, mjose@ugr.es, ORCID: 0000-0002-3022-0923

1. Introducción

La inteligencia artificial (IA) ha surgido como una de las fuerzas más transformadoras en el ámbito universitario, afectando tanto a la enseñanza como a la investigación, la gestión administrativa y los servicios a los estudiantes.

Esta tecnología se basa en el llamado *Machine Learning*, es decir, el aprendizaje y adaptación rápida de una máquina para adquirir conocimientos, a través de la experiencia, mediante algoritmos y sistemas que le permiten reconocer patrones, predecir y decidir conforme a la información almacenada, lo que, a su vez, resulta muy eficaz para la obtención de respuestas rápidas en situaciones novedosas o no previstas (Duan, Edwards & Dwivedi, 2019).

A medida que las universidades adoptan nuevas tecnologías para mejorar la eficiencia y la calidad educativa, la IA se presenta como una herramienta clave para abordar desafíos complejos: la personalización del aprendizaje, la optimización de los procesos académicos, la ampliación de las oportunidades de acceso a la Educación Superior... (Vera, 2023).

En esta línea, diversos estudios centran su atención en el proceso de aprendizaje considerando la inteligencia artificial como una oportunidad para aprender y posibilitar el desarrollo de las capacidades del alumnado (Alcántara, 2023; De la Cruz, 2023; Rama, 2023; Sánchez y Carbajal, 2023), al mismo tiempo que les permite visualizar, regular, auto-dirigir, detectar errores, reelaborar y tomar decisiones en su aprendizaje (Ayuso-Del Puerto & Gutiérrez-Esteban, 2022).

No obstante, los docentes manifiestan preocupación acerca de algunas cuestiones, como el riesgo de plagios y malas praxis de la herramienta en sí (Sánchez, 2024). Otros estudios demuestran que el uso de la IA no está aún muy extendido entre el estudiantado porque no lo considera conveniente en su formación, ni confía en la preparación de los docentes para incorporarla con eficacia en sus clases (García Sánchez, 2023). Ciertamente, su uso es fácil e intuitivo, con respuestas bien estructuradas, pero no siempre son precisas y requieren de buenos conocimientos previos para emplearlas, ya que la IA no sustituye a la intervención humana (Shoufan, 2023).

Como cualquier otro cambio importante, la incorporación de la IA en la formación universitaria conlleva sinergias entre docentes, expertos en cognición, estudiantes y creadores, para organizar la vida académica con parámetros basados en la colaboración, la creatividad, la escucha y el fomento del pensamiento crítico y autónomo (De la Cruz, 2023).

Ante este panorama, las autoras de este trabajo partieron de una revisión bibliométrica de la literatura científica como aportación a este congreso (Rico-Martín, Gallardo-Vigil & Molina-García, 2025) para tener una visión certera del impacto generado en la investigación educativa en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y, a raíz de ello, conocer, entre los artículos más citados, aspectos y características de la utilización de la IA en dicha área, así como las inquietudes y caminos por explorar recogidos en esta segunda comunicación que se presenta.

La presente investigación tiene dos objetivos principales: conocer la presencia, uso y aplicación de la IA en la enseñanza de lenguas, así como sus limitaciones, y explorar líneas actuales y futuras de investigación educativa.

2. Metodología

La metodología empleada es de corte cualitativo. De modo específico se ha efectuado un análisis temático con el fin de identificar patrones y temas en los datos de la literatura académica destacada (Escudero, 2020).

El análisis se ha realizado mediante *Elicit*, una herramienta de investigación asistida por inteligencia artificial para conocer el contenido de los 10 artículos seleccionados; y el software *QDAMiner* que, siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), permite la categorización inductiva de información (Gibbs, 2012). A partir de las recurrencias observadas han surgido categorías emergentes, que se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1
Categorización

Metacategorías	Categorías	Códigos	Descriptor
Caracterización IA.	Herramientas	HM	Mención explícita de una herramienta utilizada por IA.
	IA nombradas	RM	Alusión explícita a IA.
Implicaciones pedagógicas o didácticas.	Beneficios	BD	Valoraciones demostradas sobre los efectos positivos en el alumnado implicado (hipotético o real).
	Desventajas	DD	Valoraciones sobre carencias en los efectos para la aplicación didáctica.
	Estrategias de compensación	EC	Acciones que completan o compensan los usos de inteligencia artificial.
Implicaciones en investigación educativa.	Líneas actuales	LA	Estudios teóricos o empíricos realizados sobre la aplicación y uso de IA en las aulas.
	Líneas futuras	LF	Vías por explorar hasta el momento, necesarias o incompletas.

La muestra está conformada por los resultados obtenidos en el análisis bibliométrico de Rico-Martín, Gallardo-Vigil y Molina-García (2025) del mismo proyecto del que emana esta investigación. Son un total de 10, cuyos datos se recogen en la Tabla 2 y las referencias completas en el apartado correspondiente

Tabla 2
Datos de la muestra documental

Publicación	Código
Silvia Pokrivcakova, (2019).	A1
Na-Young, Kim; Cha, Yoon-Jung; Kim, Hea-Suk (2019).	A2
Jaya Kannan,; Pilar Munday, (2018).	A3
Juan Escalante,; Austin Pack,; Alex Barrett (2023).	A4
Xiao, Yangyu; Zhi, Yuying (2023).	A5
Robert Godwin-Jones, (2021).	A6
Austin Pack,; Jeffrey Maloney, (2023).	A7
Kim, Heyoung; Shin, Dongkwang; Yang, HyeJi; Lee, Jang-Ho (2019).	A8
Li, Belle; Kou, Xiaojing; Bonk, Curtis J. (2023).	A9
Ghafouri, Mohammad (2024).	A10

3. Resultados

Respecto a la primera metacategoría, se identifican varias herramientas básicas impulsadas por IA (A1, A2, A3 y A6): Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS), *chatbots* y asistentes virtuales, plataformas de aprendizaje adaptativo, análisis de aprendizaje (*learning analytics*), procesamiento del lenguaje natural (NLP), reconocimiento de voz, minería de datos educativos, *crowdsourcing*, redes neuronales, aprendizaje automático, aprendizaje adaptativo, algoritmos. Asimismo, en A1, A3 y A5 se insiste en ICALL (Intelligent Computer Assited Languaje Learning) como subconjunto de CALL (Computer Assited Languaje Learning). Y, en cuanto a las IA mencionadas, la mayoría alude a ChatGPT y GPT-4 así como, en menor medida, Alexa y Google Assistant, junto a los *plugins* que aumentan sus prestaciones.

En cuanto a la segunda metacategoría analizada, las herramientas de inteligencia artificial (IA) se aplican para aumentar las interacciones orales, mejorar las competencias lingüísticas (construcción de vocabulario, tareas de escritura, práctica de idiomas, preparación de exámenes, anotación de textos y/o traducciones, entre otras), solicitar información, generar ideas, resolver problemas e incrementar la motivación y el interés de los estudiantes, dado que también admite el aprendizaje ubicuo, añadir una dimensión social y tener una tutorización personal. Además, permite forjar el pensamiento crítico sobre la formación y que los docentes proporcionen orientación pedagógica para ayudar a los estudiantes de manera legítima, adecuada y productiva, en vez de prohibir completamente la herramienta (A5).

En A7 se enfatiza la accesibilidad que las herramientas de inteligencia artificial tienen para personas sin formación en el campo. No obstante, A2 y A9 señalan algunas carencias como la existencia de algunas limitaciones en la interacción directa entre *chatbots* y humanos para el aprendizaje de idiomas extranjeros, o que el *ChatGPT* no es completamente fiable para explicar la gramática y sus reglas. También subrayan el riesgo de plagio y la falta de conexión entre el desarrollo rápido de la IA y el crecimiento de la facultad del lenguaje humano.

Por ello, se aconseja recurrir a estrategias de compensación como emplear estas herramientas junto con otros recursos de aprendizaje, verificar las respuestas con otras fuentes, integrar métodos pedagógicos y didácticos efectivos antes de practicar con inteligencia artificial, sin dejar de resaltar la importancia de la motivación y el esfuerzo en el proceso.

Con relación a la tercera metacategoría, todos los artículos analizados coinciden en que, actualmente, la investigación educativa está enfocada en cómo usar, en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, las herramientas que ofrece la IA de manera eficaz, y mejorar así la relación docentes-estudiantes y la determinación de estos por el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (A10). Pero ello conlleva seguir investigando en la preparación de los docentes, especialmente en los requisitos que enmarcan CALL (A1); potenciar los *chatbots* para enriquecer los *inputs* lingüísticos y mejorar las condiciones del desarrollo de la competencia comunicativa (A2 y A10); establecer protocolos para resolver las cuestiones éticas (A3, A6 y A7) sin desestimar la supervisión humana (A6). Asimismo, se ha de seguir indagando para descubrir nuevas formas de facilitar y empoderar a los investigadores, aprovechando de manera ética el potencial de esta tecnología (A7).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la inteligencia artificial está presente en la Educación Superior y es utilizada, de modo eficaz, con determinadas funciones (Ayuso-Del Puerto & Gutiérrez-Esteban, 2022; Alcántara, 2023; De la Cruz, 2023; Rama, 2023; Sánchez & Carbajal, 2023). Específicamente, en la enseñanza de lenguas resulta una herramienta muy práctica para innovar y crear situaciones en todas las habilidades lingüísticas, así como posibilitar un aprendizaje autónomo y de desarrollo del pensamiento crítico (Bin-Hady et al., 2023), por lo que se necesita revisar los diseños metodológicos de las actuaciones docentes para integrarla, dado el interés y la curiosidad que despierta, además de su atractivo social y académico, sin menoscabo de que se alterne con otros recursos, incluido el humano. No obstante, aún es objeto de debate (De la Cruz, 2023; García Sánchez, 2023) y no está reconocida institucionalmente. Las futuras investigaciones deben garantizar un uso adecuado y ético para que pueda ser incorporada, sin recelo, por parte de los implicados, además de una formación óptima tanto para el profesorado como para el estudiantado. Solo así podrán darse por válidas todas las aportaciones contrastadas y las vías que quedan aún por explorar.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Esta publicación surge del proyecto *Iluminando oportunidades interseccionales: aprendizaje para la mejora educativa y laboral del uso de la inteligencia artificial (IA) en jóvenes (IAMIGA) MEL-14-UGR24* cuyo IP es la Dra. D.^a María del Carmen Olmos Gómez. Cuenta con el código del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada n.º: 4518/CEIH/2024.

6. Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (2023). La inteligencia artificial y sus implicaciones en educación. *Perfiles Educativos*, 45, 5-9. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023>
- Ayuso-Del Puerto, D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Bin-Hady, W.R.A., Al-Kadi, A., Hazaea, A. & Ali, J.K.M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: a global perspective. *Library Hi Tech*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200>
- De la Cruz, G. (2023). La inteligencia artificial y sus implicaciones en educación. *Perfiles Educativos* 45, 3-5. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023>
- Duan, Y., Edwards, J. S., & Dwivedi, Y. K. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data-evolution, challenges and research agenda. *International journal of information management*, 48, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021>
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (20), 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323964237005>
- García Sánchez, O.V. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la Educación Superior. *RITI Journal*, Vol. 11, 23, 98-107. <https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009>
- Ghafouri, M. (2024). ChatGPT: The catalyst for teacher-student rapport and grit development in L2 class. *System*, (120), 103209. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103209>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Godwin-Jones, R., (2021). Big data and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 25(1), 4-19. <http://hdl.handle.net/10125/44747>
- Kannan, J., & Munday, P. (2018). New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. *Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (76), 13-30 <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62495>
- Kim, Heyoung; Shin, Dongkwang; Yang, Hyeji; Lee, Jang-Ho (2019). A study of AI chatbot as an assistant tool for school English curriculum [영어교과 보조 도구로서의 AI 챗봇 분석 연구]. *The Journal of Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction* [학습자중심교과교육연구], 19(1), 89-110. [10.22251/jlcci.2019.19.1.89](https://doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.1.89)
- Li, B., Kou, X., & Bonk, C. J. (2023). Embracing the Disrupted Language Teaching and Learning Field: Analyzing YouTube Content Creation Related to ChatGPT. *Languages*, 8(3), 197. <https://doi.org/10.3390/languages8030197>
- Na-young, K., Cha, Y.J., & Kim, H. (2019). Future English Learning: Chatbots and Artificial Intelligence. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 22, 32-53.

- Pack, A. & Maloney, J. (2023), Using Generative Artificial Intelligence for Language Education Research: Insights from Using OpenAI's ChatGPT. *TESOLJ*, 57: 1571-1582. <https://doi.org/10.1002/tesq.3253>
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>
- Rama, C. (2023). Nueva fase educativa digital con inteligencia artificial. *Perfiles Educativos*, 45, 9-24. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.Especial.61687>
- Rico-Martín, A.M., Gallardo-Vigil, M.Á. y Molina-García, M.J. (2025, 9-12 de abril). *Uso de la inteligencia artificial por los docentes de lenguas según las publicaciones científicas* [Comunicación en congreso]. 5.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa (Educación para el futuro: desarrollo sostenible y la inteligencia artificial como herramientas para el cambio), Punta Cana (República Dominicana).
- Sánchez, M. y Carbajal, E. /2023). La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria, ¿salió el genio de la lámpara? *Perfiles Educativos*, 45, 70-87 <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.Especial.61687>
- Sánchez, M. (2024). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educar*, 60(1), 33-47. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>
- Shoufan, A. (2023). Exploring Students' Perceptions of ChatGPT: Thematic Analysis and Follow-Up Survey. *IEEE Access*, 11, 38805-38818, [10.1109/ACCESS.2023.3268224](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3268224)
- Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An Exploratory Study of EFL Learners' Use of ChatGPT for Language Learning Tasks: Experience and Perceptions. *Languages*, 8(3), 212. <https://doi.org/10.3390/languages8030212>

Uso de la inteligencia artificial por los docentes de lenguas según las publicaciones científicas

The Use of Artificial Intelligence by Language Teachers, as Evidenced by Scientific Publications

Ana M. Rico-Martín¹

Miguel Ángel Gallardo-Vigil²

María José Molina-García³

Resumen

La inteligencia artificial (IA) ha irrumpido en el ámbito educativo provocando grandes cambios metodológicos. Esta investigación, de diseño bibliométrico, tiene como objetivo descubrir la vinculación de la inteligencia artificial y su uso por los docentes en la enseñanza de las lenguas desde la primera publicación científica al respecto en 2011 hasta la actualidad. Tras un hallazgo de 666 trabajos en la *Web of Science* y un proceso de depuración, se han analizado 179 artículos. Los principales resultados son el gran interés suscitado en 2024; China es el país de mayor producción científica, realizada desde centros universitarios; el área de investigación predominante es la investigación educativa; Miae Yang es el autor más productivo y Pokrivcakova, la más citada. El principal tema de interés es la aplicación de la inteligencia artificial en la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras por medio de *chatbots*.

Palabras clave: docentes, enseñanza de lenguas, inteligencia artificial, publicaciones científicas.

Abstract

Artificial intelligence (AI) has burst into the field of education, causing major methodological changes. This research, with a bibliometric design, aims to discover the link between artificial intelligence and its use by teachers in language teaching from the first scientific publication on the subject in 2011 to the present day. After identifying 666 papers in the *Web of Science* database and a filtering process, 179 articles were analysed. The main results are of great interest in 2024; China is the country with the highest scientific production, carried out from university centres; the predominant area of research is Educational Research; Miae Yang is the most productive author, and Pokrivcakova is the most cited. The main topic of interest is the application of AI in the communicative teaching of foreign languages using chatbots.

Keywords: Artificial intelligence, foreign language education, scientific publications, teachers.

¹ Universidad de Granada. España, amrico@ugr.es, <https://orcid.org/0000-0001-9429-1088>

² Universidad de Granada. España, magvigil@ugr.es, <https://orcid.org/0000-0002-5462-077X>

³ Universidad de Granada. España, mjose@ugr.es, <https://orcid.org/0000-0002-3022-0923>

1. Introducción

La utilización de las TIC en el ámbito educativo ha supuesto un antes y un después en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo nuevas formas de relación entre docentes y discentes, las cuales han modificado el papel que estos juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Segura-Robles & Gallardo-Vigil, 2013).

En este ámbito de las tecnologías, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) ha transformado numerosos sectores, y la educación no es una excepción. Por ejemplo, la inteligencia artificial generativa (IAG) está detrás de los modelos que permiten escribir textos, dar respuestas a preguntas y crear imágenes, entre otras utilidades (García-Peñalvo, 2024). Además, Rouhiainen (2018) afirma que, a partir de los datos, la IA es capaz de aprender y de tomar decisiones en función de lo aprendido como lo haría una persona. Ello ha abierto un abanico de posibilidades para personalizar el aprendizaje y hacerlo más efectivo y motivador.

Además, facilita la automatización de tareas administrativas, reduce la carga de trabajo de los docentes y posibilita el enfoque en los aspectos más importantes del desarrollo del alumnado (Molina et al., 2024).

La Tabla 1 muestra algunas de las tareas más extendidas en el ámbito educativo que se pueden llevar a cabo a través de la IA.

Tabla 1
Utilidades de la inteligencia artificial en educación

Tipología	Tarea
Aprendizaje personalizado	Sistema de tutoría inteligente
	Adaptación de contenidos a ritmos y estilos de aprendizaje individuales
	Ejemplos concretos de plataformas o herramientas
	Evaluaciones adaptativas
	Recomendaciones de recursos
	Seguimiento del progreso individualizado
	Corrección de pronunciación y gramática
	Chatbots y asistentes virtuales
Automatización de tareas	Plataformas de aprendizaje interactivo
	Corrección automática de tareas
	Generación de contenido educativo
	Administración de plataformas educativas
	Gestión de asistencia
	Calificación automatizada de exámenes
	Creación de informes
	Planificación de horarios y cursos
Traducción automática	
	Análisis predictivo

En el ámbito de la didáctica de las lenguas, la aparición continua de nuevas aplicaciones de IA incide en las formas de enseñanza, ya que mejoran el aprendizaje con la retroalimentación instantánea; ofrecen acceso a múltiples recursos complementarios y permiten trabajar con flexibilidad y comodidad. Esto tiene especial relevancia en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas adicionales con aplicaciones como, por ejemplo, *Duolingo*, que, desde 2012 y a través de sus algoritmos y el aprendizaje automático, facilita retroalimentación inmediata al usuario; *Rosetta Stone*, creada en 1992, utiliza el reconocimiento de voz y el procesamiento del lenguaje natural para evaluar la pronunciación y ofrecer ejercicios personalizados; o *Memrise*, a través de técnicas de repetición espaciada, ayuda a los estudiantes a memorizar vocabulario, compitiendo en reconocimiento con *Duolingo* y otras herramientas IA.

Huang et al. (2023) señalan que, a pesar de ser un tema que precisa aún más investigaciones, se ha comprobado que la IA ayuda a los aprendices de lenguas a adquirir todas las habilidades lingüísticas. Destacan su utilidad para la evaluación automática de la escritura, el aprendizaje personalizado y los sistemas de tutoría inteligente.

Nuestra investigación tiene como objetivo principal conocer el empleo que los docentes de lenguas hacen de la inteligencia artificial (IA) según las publicaciones científicas, a través de diferentes indicadores bibliométricos.

2. Metodología

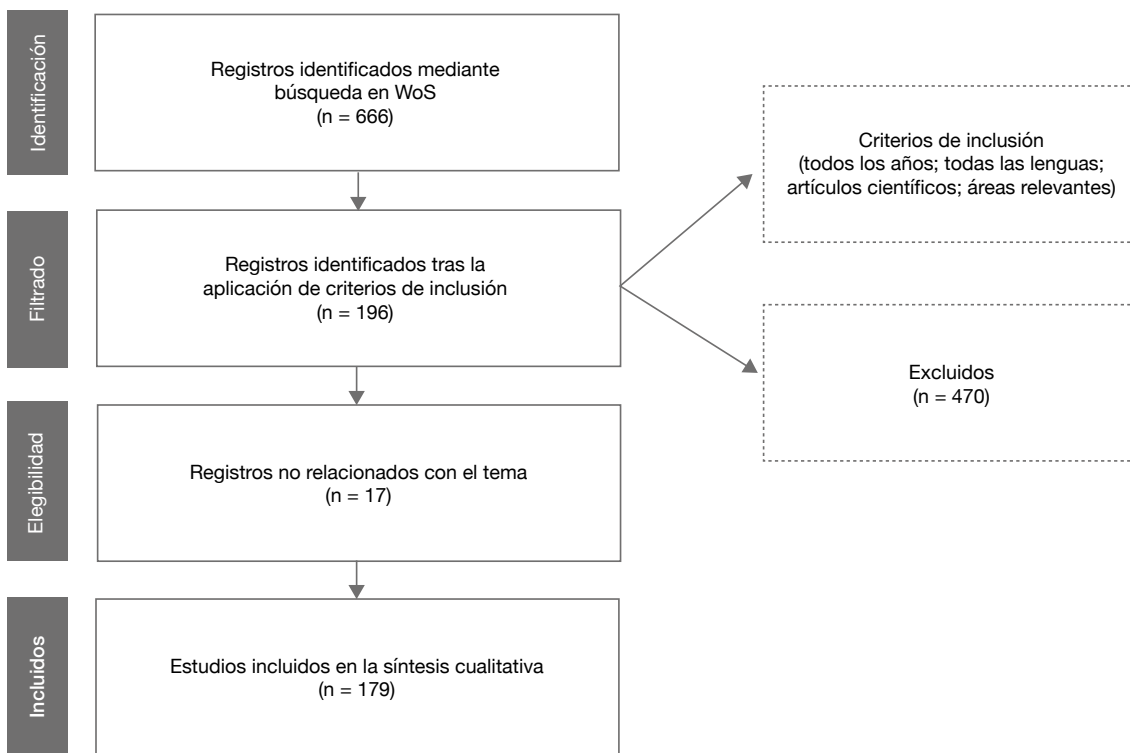
Esta investigación emplea una metodología propia de la bibliometría clásica y actual, y sigue los procedimientos señalados por expertos en este tipo de estudios (Moral-Muñoz et al., 2020).

Para el análisis de las publicaciones se observó el siguiente procedimiento:

1. Elección de la base de datos *Web of Sciences* (WoS) para obtener los documentos.
2. Construcción de la ecuación de búsqueda: («artificial intelligence» OR «AI») AND («language teacher*» OR «language teaching» OR «language education» OR «teacher* strateg*» OR «teacher* tool*»).
3. Búsqueda en los metadatos de título, resumen y palabras clave de los documentos recabados. Periodo de búsqueda hasta el 2/11/2024.

En la búsqueda inicial se alcanzaron 666 resultados en bruto, que, tras el filtrado posterior, según diferentes criterios de inclusión y exclusión, quedaron en 179 fuentes por analizar. Este procedimiento queda reflejado en el siguiente diagrama de flujo de PRISMA-P (Page et al., 2021) (Figura 1).

Figura 1
Diagrama de flujo según el protocolo PRISMA-P

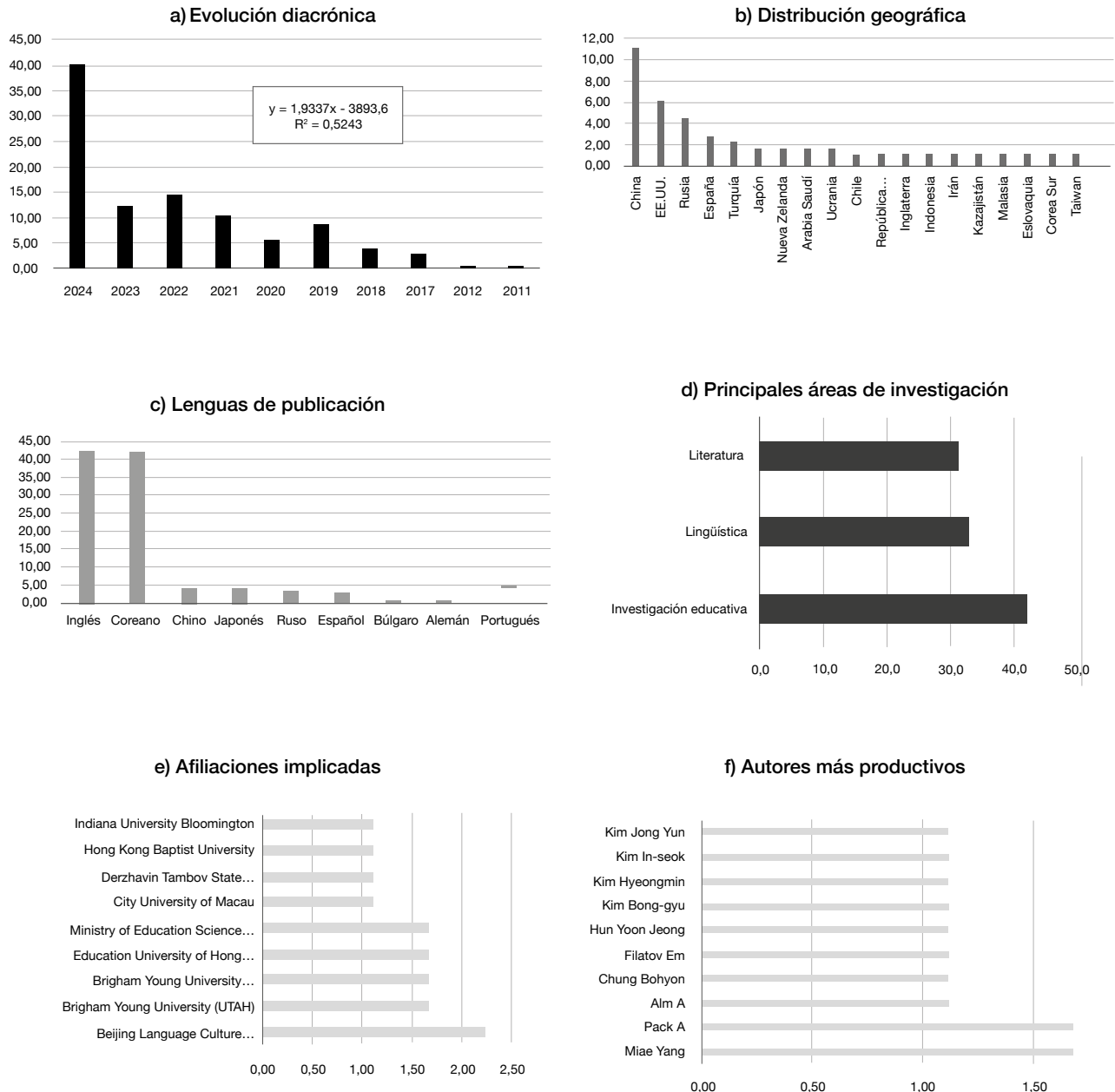


El análisis documental se ha realizado con las aplicaciones de *Analyze Results* (para indicadores de producción científica) y de *Creation Citation Report* (para indicadores de citación), herramientas ambas de WoS.

3. Resultados

En el estudio de las publicaciones que han abordado el uso de la IA por los docentes de Lengua se emplearon estos indicadores bibliométricos: evolución diacrónica, distribución geográfica, lenguas de publicación, áreas de investigación principales, afiliaciones de las contribuciones científicas, autores más productivos y trabajos con mayor citación hasta la actualidad. Véanse en la Figura 2 los resultados obtenidos.

Figura 2
Las producciones según los indicadores bibliométricos (%)



La Figura 2 muestra la evolución creciente del interés de la comunidad científica, —destaca el año 2024— desde el 2011 que es cuando comienzan las publicaciones sobre el tema; sobresale China como el país con mayor publicación al respecto; las lenguas de edición son predominantemente el inglés y el coreano; en las tres áreas de análisis destaca la de Investigación Educativa; los organismos que avalan la producción científica son universidades; y como autores más productivos se encuentran Miae Yang (Universidad Chosun, Corea) y Austin Pack (Universidad Brigham Young-Hawái, Estados Unidos).

Para finalizar con los resultados, la Tabla 2 recoge los diez trabajos más citados.

Tabla 2
Publicaciones con mayor índice de citación en WoS

Publicación	Citas
Pokrivcakova, Silvia (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. <i>Journal of Language and Cultural Education</i> , 7(3), 135-153. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025	88
Kim, Na-Young; Cha, Yoon-Jung; Kim, Hea-Suk (2019). Future English Learning: Chatbots and Artificial Intelligence. <i>Multimedia-Assisted Language Learning</i> , 22(3), 32-53.	56
Kannan, Jaya; Munday, Pilar (2018). New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. <i>Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación</i> , (76), 13-30. http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62495	42
Escalante, Juan; Pack, Austin; Barrett, Alex (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. <i>International Journal of Educational Technology in Higher Education</i> , (20), 57. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2	33
Xiao, Yangyu; Zhi, Yuying (2023). An Exploratory Study of EFL Learners' Use of ChatGPT for Language Learning Tasks: Experience and Perceptions. <i>Languages</i> , 8(3), 212. https://doi.org/10.3390/languages8030212	29
Godwin-Jones, Robert (2021). Big data and language learning: Opportunities and challenges. <i>Language Learning & Technology</i> , 25(1), 4-19. http://hdl.handle.net/10125/44747	21
Pack, Austin; Maloney, Jeffrey (2023). Using Generative Artificial Intelligence for Language Education Research: Insights from Using OpenAI's ChatGPT. <i>TESOL QUARTERLY</i> , 57(4), 1571-1582. https://doi.org/10.1002/tesq.3253	15
Kim, Heyoung; Shin, Dongkwang; Yang, HyeJi; Lee, Jang-Ho (2019). A study of AI chatbot as an assistant tool for school English curriculum [영어교과 보조 도구로서의 AI 챗봇 분석 연구]. <i>The Journal of Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction</i> [학습자중심교과교육연구], 19(1), 89-110. DOI: 10.22251/jlcci.2019.19.1.89	15
Li, Belle; Kou, Xiaojing; Bonk, Curtis J. (2023). Embracing the Disrupted Language Teaching and Learning Field: Analyzing YouTube Content Creation Related to ChatGPT. <i>Languages</i> , 8(3), 197. https://doi.org/10.3390/languages8030197	14
Ghafouri, Mohammad (2024). ChatGPT: The catalyst for teacher-student rapport and grit development in L2 class. <i>System</i> , (120), 103209. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103209	10

4. Discusión y conclusiones

Los hallazgos reflejan la actualidad del tema abordado y su crecimiento dispar entre 2011-2024. Destaca el año 2024 como el de mayor interés de las publicaciones, sobre todo por el potencial que supone el empleo de la inteligencia artificial en el aprendizaje de idiomas, siendo los *chatbots* la herramienta del docente más notoria y motivadora para el desarrollo de la competencia comunicativa (Kim, Cha & Kim, 2019; Xiao & Zhi, 2023).

Aunque las publicaciones tienen origen en diversos países, sobresale China, donde son importantes los últimos avances en la tecnología y en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Han & Li, 2024; Lan, Chen & Tu, 2024; Xiao & Zhi, 2023).

Tras la aplicación creciente de la IA en las aulas, el interés por su eficacia promueve muchos estudios, de ahí que despunte la investigación educativa como área principal de los artículos científicos, por ejemplo, el de Kim, Cha y Kim (2019). El más citado (Pokrivcakova, 2019) se centra en los cambios que la inteligencia artificial introduce en la enseñanza de idiomas y describe varias herramientas, entre las que destaca ICALL (*Intelligent Computer-Assisted Language Learning*). Además, analiza cómo debe ser la formación docente para una integración eficaz de la IA en su labor educativa, combinando las fortalezas de ambos agentes: el humano y el artificial.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Esta publicación se enmarca en el proyecto «Iluminando oportunidades interseccionales: aprendizaje para la mejora educativa y laboral del uso de la inteligencia artificial (IA) en jóvenes (IAMIGA) MEL-14-UGR24». IP: M.^ª Carmen Olmos Gómez. Código del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, n.º: 4518/CEIH/2024.

6. Referencias bibliográficas

- García-Peñalvo, F. J. (2024). Cómo afecta la inteligencia artificial generativa a los procesos de evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 549, 17.
- Han, J., & Li, M. (2024). Exploring ChatGPT-supported teacher feedback in the EFL context. *System*, 126, 103502. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103502>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131. <https://www.jstor.org/stable/48707971>
- Kim, N.-Y., Cha, Y.-J., & Kim, H.-S. (2019). Future English Learning: Chatbots and Artificial Intelligence. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 22(3), 32-53. <https://kiss.kstudy.com/Detail/Ar?key=3703643>
- Lan, Y.-J., Chen, Y.-H., & Tu, Y.-F. (2024). Pre-service CFL teachers' conceptions of and attitudes toward ICT and image-GAI in Chinese teaching: A drawing perspective. *Educational Technology & Society*, 27(4), 431-453. [https://doi.org/10.30191/ETS.202410_27\(4\).TP01](https://doi.org/10.30191/ETS.202410_27(4).TP01)

- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., & Rovner, H. (2024). *La revolución de la IA en Educación: Lo que hay que saber. Innovaciones Digitales de Educación*. Banco Mundial.
<https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/509>
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in Science: An up-to-date review. *Profesional de la información*, 9(1), <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., & Mulrow, C. D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n7>
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153. DOI: <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial. 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta Editorial.
- Segura-Robles, A., & Gallardo-Vigil, M. A. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje: nuevos retos educativos. *Etic@net, Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(2), 260-272. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v13i2.11995>
- Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An Exploratory Study of EFL Learners' Use of ChatGPT for Language Learning Tasks: Experience and Perceptions. *Languages*, 8(3), 212.
<https://doi.org/10.3390/languages8030212>

Adquisición léxica en la educación primaria: un análisis crítico de su impacto y abordaje curricular

Lexical Acquisition in Primary Education : A Critical Analysis of Its Impact and Curricular Approach

Isabel Sánchez-López¹

Resumen

La adquisición léxica es fundamental para el desarrollo cognitivo y académico en la educación primaria. Sin embargo, su enseñanza suele ocupar un lugar secundario en las normativas y los currículos educativos, y a menudo recibe un tratamiento cuestionable en los distintos recursos utilizados en el aula. Por ello, es necesario abordar esta realidad para otorgar al léxico la relevancia que merece.

Proponemos un estudio que combine los enfoques de la disponibilidad léxica y el vocabulario fundamental, utilizando metodologías cualitativas y cuantitativas para analizar el tratamiento del léxico. Además, buscamos explorar las herramientas de enseñanza del ELE (Español como Lengua Extranjera) dirigidas a niños y adolescentes, junto con sus recursos y metodologías, en relación con el léxico. Este análisis incluye estudios documentales y de caso, con el objetivo de identificar enfoques más efectivos. Estas iniciativas aspiran a promover un tratamiento más riguroso y sistemático del léxico en la educación escolar.

Palabras clave: adquisición, educación primaria, escuela, léxico, lexicometría.

Abstract

Lexical acquisition is fundamental for cognitive and academic development in primary education. However, its teaching often occupies a secondary place in educational policies and curricula, and it is frequently treated questionably in the various resources used in the classroom. Therefore, it is necessary to address this reality in order to give the lexicon the relevance it deserves.

We propose a study that combines the approaches of lexical availability and core vocabulary, using both qualitative and quantitative methodologies to analyze the treatment of vocabulary. Additionally, we aim to explore the teaching tools of Spanish as a Foreign Language (ELE) for children and adolescents, along with their resources and methodologies in relation to vocabulary. This analysis includes documentary and case studies with the goal of identifying more effective approaches. These initiatives aim to promote a more rigorous and systematic treatment of the lexicon in school education.

Keywords: Primary education, lexicon, acquisition, lexicometry, school, spanish.

¹ Universidad de Granada. España, isabelsl@ugr.es, <https://orcid.org/0000-0003-0513-1862>

1. Introducción

La adquisición del léxico es un proceso central en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, especialmente en la etapa de educación primaria (Acevedo, 2006). Durante este período, los alumnos pasan de una etapa inicial de adquisición básica del lenguaje a una fase más compleja de comprensión y uso de vocabulario en contextos académicos y sociales (Biemiller & Boote, 2006). Este proceso es clave para el éxito escolar, ya que el léxico forma la base de habilidades como la lectura, la escritura y la asimilación de conceptos (Coyne et al., 2009).

El léxico no solo implica aprender palabras, sino también desarrollar una profunda comprensión de su significado, uso contextual y relaciones semánticas (Beck, McKeown & Kucan, 2002). La riqueza del vocabulario de un niño influye directamente en su capacidad para entender textos, expresar ideas y participar en el aprendizaje (Zapico, 2018). Investigaciones en psicología cognitiva y lingüística han demostrado que un léxico amplio facilita el acceso a la información en la memoria a largo plazo, lo que permite establecer conexiones entre conceptos nuevos y previos (Riffo, Reyes, Novoa & Véliz, 2014).

La adquisición del léxico en educación primaria tiene implicaciones a largo plazo en el desarrollo académico y social (IseCisneros & Olave, 2019). La capacidad de usar el lenguaje de manera precisa y adecuada no solo influye en el rendimiento escolar, sino también en la autoestima y la interacción social del alumno (Valdés-León, 2020). Por ejemplo, los niños con un vocabulario rico tienden a ser más seguros al comunicarse y a establecer relaciones interpersonales más efectivas.

Uno de los principales problemas radica en la falta de directrices específicas para el desarrollo léxico. Los currículos suelen presentar objetivos amplios relacionados con la comunicación oral y escrita, pero no desglosan de manera concreta las metas léxicas que los alumnos deben alcanzar en cada ciclo educativo (López Morales, 2011). Como resultado, el desarrollo del vocabulario depende, en gran medida, de la iniciativa de los docentes y de su capacidad para integrar estrategias léxicas en sus programaciones (Moreno Ramos, 2004).

2. Metodología

El hecho de que el léxico continúe siendo un área insuficientemente atendida en los sistemas educativos despertó nuestro interés y la necesidad de afrontar su estudio e investigación (Pan & Liu, 2019). La falta de respuesta clara de las normativas y los currículos que incorporen objetivos específicos y estrategias claras para el desarrollo del vocabulario, promoviendo su enseñanza explícita como un componente esencial del aprendizaje en todas las etapas escolares, nos pone frente a uno de los problemas aún sin resolver en la formación académica de los alumnos en la escuela (Pérez Basanta, 1999).

Para evidenciar estas faltas en el tratamiento del léxico en la educación primaria nos hemos propuesto llevar a cabo una investigación en dos vertientes, cualitativa y cuantitativa. A continuación, se presentan algunas propuestas concretas:

- Evaluación del nivel léxico de los alumnos (Wood, Schatschneider & Hart, 2020).
- Análisis documental de los currículos educativos (Lomas, 2001).

- Estudio de caso en recursos de primaria (Tusón Valls & Lomas, 2002).
- Comparativa cuantitativa y cualitativa con los recursos en ELE (Villazán, 1987).

3. Resultados

Uno de los resultados esperados de una investigación centrada en este fenómeno es la identificación de lagunas léxicas en los estudiantes, especialmente en aquellos de nivel primario, que pueden limitar su capacidad para comprender textos académicos, expresar ideas de manera clara y participar activamente en discusiones (Maley, 2004). Estas deficiencias en el vocabulario no solo afectan el rendimiento escolar, sino que también pueden tener un impacto negativo en la autoestima del estudiante y en su habilidad para interactuar en el ámbito social y académico (Zapico, 2016).

Es fundamental que las investigaciones sobre el léxico en la educación primaria no solo identifiquen estas deficiencias, sino que también aporten datos que respalden la necesidad de integrar el desarrollo léxico de manera explícita en los planes educativos. Estos resultados podrían servir como base para el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas que prioricen la enseñanza del vocabulario como un componente esencial del aprendizaje (Moreno Ramos, 2004).

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de este análisis se evidencia que un vocabulario adecuado y extenso facilita la comprensión de textos, la expresión de ideas y la integración de nuevos conceptos, factores esenciales para el éxito escolar (Pérez Basanta, 1999). Sin embargo, la enseñanza explícita del léxico en las aulas primarias sigue siendo insuficiente, ya que, en muchos casos, se trata de manera implícita o secundaria dentro de los currículos educativos.

Las deficiencias en el vocabulario de los estudiantes pueden estar directamente relacionadas con la falta de un enfoque sistemático y claro en la enseñanza del léxico. Es crucial que las normativas educativas y los currículos escolares integren objetivos claros y estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo léxico de los alumnos. Esto incluye la implementación de actividades y recursos educativos que promuevan el aprendizaje activo del vocabulario y permitan a los estudiantes expandir su léxico de manera efectiva a lo largo de su formación escolar (Villazán, 1987).

En conclusión, la enseñanza explícita y el enfoque pedagógico del léxico deben ocupar un lugar prioritario en la educación primaria. Mejorar la calidad de la enseñanza del vocabulario no solo contribuirá a un mejor desempeño académico, sino también a un desarrollo lingüístico integral que potencie las capacidades cognitivas y sociales de los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Acevedo, D. (2006). Estructura y patrones léxicos en informes escritos de estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13, 55-71. <https://doi.org/10.7764/onomazein.13.04>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Dar vida a las palabras: instrucción sólida de vocabulario*. Guilford.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). Un método eficaz para construir vocabulario de significados en los grados primarios. *Revista de Psicología Educativa*, 98(1), 44-62.
- Cisneros, M., & Olave, G. (2019). El léxico disciplinar en la educación universitaria. *Panorama Económico*, 27(1), 249-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7456232>
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110(1), 1-18. <https://doi.org/10.1086/598840>
- Lomas, C. (2001). La publicidad en el aula. En *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. vol. II. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Papeles de pedagogía, 39, pp. 356-379). Paidós.
- Maley, A. (2004). Los procesos sensoriales de la experiencia y el vocabulario. En J. Morgan & M. Rinvolutri, *Vocabulario. Libros de recursos para profesores*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Morales, H. L. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas. En *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 15-28). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419218>
- Moreno Ramos, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional*, 11, 162-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255486>
- Pan, F., & Liu, C. (2019). Comparación de las diferencias L1-L2 en los paquetes léxicos en la escritura de estudiantes y expertos. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 37(2), 142-157. <https://doi.org/10.2989/16073614.2019.1625276>
- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística Aplicada a las Lenguas Extranjeras* (pp. 262-307). Universidad de Almería.
- Riffo Ocares, B., Reyes Reyes, F., Novoa Lagos, A., Véliz de Vos, M., & Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y lingüística*, (30), 136-165. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n30/art09.pdf>
- Tusón Valls, A., & Lomas, C. (2002). El léxico. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, 7-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=255987>
- Valdés-León, G. (2020). Competencia léxica y escritura académica: análisis de aprendizaje en un curso de escritura universitaria. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24560>
- Villazán, J. (1987). *El vocabulario básico de la EGB en textos. Dictados 6.º curso, 2.º trimestre*. Salvatella.
- Wood, C. L., Schatschneider, C., & Hart, S. (2020). Cambio promedio en un año en las medidas léxicas de las narraciones escritas para estudiantes en edad escolar. *Reading & Writing Quarterly*, 36(3), 260-277. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1635544>

Zapico, M. G. (2016). Evaluación de desempeño académico: La competencia léxica productiva como competencia con validez predictiva. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 159-171.

<https://doi.org/10.15359/rep.11-2.7>

Zapico, M. G. (2018). Adquisición de vocabulario productivo en contextos académicos superiores: análisis de su evolución a partir de un estudio longitudinal. *Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 119-136.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7038095>

Análisis del desempeño académico de estudiantes de 3.º grado de Primaria en la competencia específica de comprensión lectora en centros educativos urbanos y en centros educativos rurales del municipio de Neyba

Analysis of the academic performance of students in specific reading comprehension competence of 3rd grade students from urban educational centers vs. rural educational centers in the municipality of Neyba

Caren Joaris Paulino¹

Resumen

La presente investigación parte de la idea de que en el municipio de Neyba se observa una disparidad en las oportunidades educativas entre las escuelas ubicadas en zonas urbanas y las ubicadas en zonas rurales. Por tal motivo, nuestro propósito es comparar los niveles de comprensión lectora entre estudiantes de 3.º grado de Primaria en escuelas urbanas y rurales del municipio de Neyba. Para ello se utilizó un enfoque cuantitativo. La muestra manejada incluye tres centros de la zona urbana y tres centros de la zona rural, aplicando el muestreo aleatorio simple, dedicando un instrumento de

Abstract

This research is based on the idea that in the municipality of Neyba, a disparity is observed in educational opportunities between schools located in urban areas and those located in rural areas. This is why its purpose is to compare the levels of reading comprehension between 3rd grade students from urban and rural schools in the municipality of Neyba. The methodology used a quantitative approach, the sample used was three centers in the urban area and three centers in the rural area, using simple random sampling, applying a self-created instrument to the teachers and taking as reference the

¹ IDEICE. República Dominicana, joarispaulino@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6204-7128>

creación propia a los docentes y tomando como referencia los resultados de las evaluaciones diagnósticas de 3.^{er} grado del año 2023. Los principales resultados confirmaron la hipótesis de que existen diferencias entre las zonas urbanas y rurales. Sin embargo, estas diferencias no son significativas, por lo que creemos necesario incluir propuestas para ambos contextos.

Palabras clave: académico, contexto, desempeño, rural, urbano.

results of the diagnostic evaluations. of 3rd grade in 2023. The main results confirmed the hypothesis that there are differences between urban and rural areas, however, these differences are not significant, so it is necessary to include proposals for both contexts.

Keywords: academic, context, performance, rural, urban.

1. Introducción

Para entender la investigación en curso es necesario ahondar en los conceptos de comprensión, lectura y escritura. La comprensión lectora es la capacidad mental que tienen las personas para entender el significado de un texto. Este proceso inicia su desarrollo en el nivel primario, y al culminar el mismo es necesario que los adolescentes hayan alcanzado, según establece el diseño curricular actual, la capacidad de comprender e interpretar.

La lectura es definida como «la capacidad para comprender y emplear diversas formas del lenguaje escrito necesarias para la vida en sociedad» (Proyecto Pisa 2006, p. 37). Por otra parte, el currículo de nivel Primario incluye cuatro competencias básicas que permean el área de Lengua Española. Entre ellas se encuentran la comprensión oral y escrita como competencias básicas a ser desarrolladas desde 1.º hasta 6.º grado de nivel Primario.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) realiza en diferentes periodos pruebas diagnósticas de las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Para el área de Lengua Española esta prueba se encarga de medir el nivel de lectura, así como el de comprensión lectora de los estudiantes de 3.º y 6.º grados. Los últimos resultados publicados fueron los del año 2023 para el 3.º grado.

La Evaluación Diagnóstica Nacional de 3.º de Primaria (2023) es una prueba que identifica los logros de los aprendizajes de los estudiantes y el logro en los niveles de desarrollo de competencias específicas del currículo, evaluadas en Lengua Española y Matemática a través de los niveles de desempeño desde el currículo (MINERD 2023). Los resultados deben usarse como evidencias para fundamentar el monitoreo de la trayectoria y progreso en los aprendizajes de los estudiantes, para orientar la toma de decisiones de políticas educativas del Ministerio de Educación, en la formación docente y en la investigación y para brindar apoyo pedagógico a las distintas instancias con el fin de mejorar la calidad educativa.

Según los resultados del año 2023, el 34 % de los estudiantes se encuentra en el nivel elemental; el 53 %, en el nivel aceptable; y solo el 13 % alcanza el nivel satisfactorio en la regional 18 de Bahoruco. Al comparar este grupo con el resto del país, se nota una diferencia significativa en el nivel satisfactorio, ya que en el resto del país el porcentaje es de un 27 %.

Estos resultados invitan a fortalecer los niveles de comprensión lectora en el país. Sin embargo, fueron una señal de alarma para la regional 18 en un tema tan importante como este (MINERD 2023).

2. Metodología

El trabajo se desarrolló con un enfoque cuantitativo y, para llevar a cabo este análisis, se emplearon dos tipos de instrumentos: evaluaciones diagnósticas y encuestas. Las evaluaciones diagnósticas de 2023 nos proporcionaron datos cuantitativos que reflejan el grado de comprensión lectora de los estudiantes en diferentes momentos, y nos permitieron hacer un análisis comparativo a lo largo del tiempo.

Para esta investigación se seleccionaron como sujetos de estudio tres centros educativos del área rural y tres centros educativos del área urbana. Utilizamos como muestra el 100 % de la población estudiantil y docente del 3.º grado de Primaria del año 2023.

Con base en el análisis de los datos obtenidos de las evaluaciones diagnósticas, se procedió a elaborar un instrumento específico para la recolección de datos primarios. Este instrumento consistió en una encuesta compuesta por 10 preguntas de selección múltiple diseñadas para indagar sobre los factores que afectan la comprensión lectora de los estudiantes.

Para asegurar la validez del contenido del cuestionario, se realizó un exhaustivo proceso de revisión y evaluación del instrumento. El cuestionario se diseñó para cubrir todos los aspectos relevantes relacionados con los factores que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado en escuelas urbanas y rurales del municipio de Neyba. Esto incluyó preguntas que abordaban tanto las habilidades de lectura de los estudiantes como los factores externos que podrían afectar su rendimiento, como el contexto socioeconómico y los recursos educativos disponibles. En este estudio, se utilizó el programa de Microsoft Excel e IBM SPSS como herramienta principal para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados desde los objetivos específicos a partir de cada uno de los instrumentos.

El primer objetivo estuvo enfocado en determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 3.º grado de escuelas urbanas y rurales del municipio de Neyba. Los resultados mostraron que el 68 % de los estudiantes se encuentra en el nivel elemental; el 23 %, en el nivel aceptable, y solo el 7 % en el nivel satisfactorio.

Asimismo, cuando se hizo la división por contextos (urbano y rural), los resultados de la zona urbana mostraron que en el Centro 1, el 82 % de los estudiantes se encuentran en el nivel elemental; el 18 % en el nivel aceptable y ningún estudiante en el nivel satisfactorio; en el Centro 2, el 20 % de los estudiantes se encuentra en el nivel elemental; el 28 % en el nivel aceptable, y el 52 % en el nivel satisfactorio. En el Centro 3, el 79,4 % se encuentra en el nivel elemental; el 17,6 % en el nivel aceptable, y solo el 2,9 % en el nivel satisfactorio.

Por otro lado, en el contexto rural, en el Centro 1, el 60 % de los estudiantes se encuentra en el nivel elemental; el 40 % en el nivel aceptable, y ningún niño en el nivel satisfactorio. Asimismo, en el Centro 2, el 40 % de los estudiantes se encuentran en el nivel elemental y el 60 % de los mismos en el nivel aceptable; mientras que ningún niño alcanza el nivel satisfactorio. En el Centro 3, el 12,5 % se encuentra en el nivel elemental y el 87,5 % en el nivel aceptable. Ningún niño llega al nivel satisfactorio.

Para responder al segundo objetivo específico, que plantea identificar los principales factores que influyen en la comprensión lectora de estudiantes de 3.º grado de escuelas urbanas y rurales del municipio de Neyba, se aplicó una encuesta diseñada por la investigadora.

Los resultados de nuestra encuesta mostraron que existe una motivación intrínseca por parte de los estudiantes. Aparte de eso, la familia se involucra poco en las actividades de la escuela, sobre todo en las relacionadas con la lectura. Por otro lado, observamos que los centros educativos urbanos cuentan con un mayor nivel de recursos tecnológicos que los rurales, y, por último, las bibliotecas de aula son más comunes en las zonas urbanas.

4. Discusión y conclusiones

La investigación analizó diversos factores que influyen en la comprensión lectora: la motivación intrínseca, el involucramiento familiar, el acceso a recursos tecnológicos y las bibliotecas de aula. Tomando en cuenta teorías como las de Trimiño (2016), se destacó la importancia del uso de estrategias pedagógicas adaptadas, como las dramatizaciones y aquellos materiales adecuados para fomentar el interés por la lectura.

El análisis también reveló limitaciones en el acceso a recursos educativos. Mientras que el 71 % de los centros urbanos dispone de bibliotecas en sus aulas, el 86 % de los centros educativos rurales carecen de ellas, lo que afecta el desarrollo lector. Trimiño (2016) enfatiza que estas bibliotecas, al estar integradas en el aula, fomentan un vínculo más significativo con los textos. Además, la falta de participación familiar es alarmante: el 100 % de los docentes urbanos reportaron escasa colaboración parental, frente al 86 % en zonas rurales.

Por último, es importante destacar que el uso de la tecnología emerge como una herramienta clave para motivar a los estudiantes. Sin embargo, solo el 72 % de las escuelas urbanas tiene recursos tecnológicos limitados, y las rurales, en su mayoría, carecen de ellos.

5. Referencias bibliográficas

- MINERD, (2017). *Diseño curricular de nivel Primario*. <https://r.issu.edu.do/lh>
- MINERD, (2017). *Evaluación Diagnóstica Nacional de 3.er grado de Educación Primaria. Manual de aplicación*. <https://r.issu.edu.do/C3>
- MINERD, (2017). *Evaluación Diagnóstica Nacional de 3.er grado de Educación Primaria*. <https://r.issu.edu.do/t9Y>
- MINERD, (2018) *Dirección de Evaluación de la Calidad de la Educación. Resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional de Sexto Grado de Primaria*. <https://r.issu.edu.do/9t>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. <https://www.calameo.com/read/0003556058d2d75cc475f>
- PISA, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (2006). *Iberoamérica en PISA 2006. Informe regional*, Santillana. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:f983e1cb-a697-4fc3-95dd-e6db78208759/iberoamericaenpisa2006.pdf>
- Trimiño-Quiala, B. & Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol*, 16(55), 2-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753050015>

Estrategias usadas por los docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes del recinto Félix Evaristo Mejía

Strategies used by teachers at the Salomé Ureña Higher Teacher Training Institute (ISFODOSU) for the development of academic writing in students at the Félix Evaristo Mejía Campus

Ángel Isaías Gálvez¹

Resumen

Esta investigación se llevó a cabo para determinar cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del ISFODOSU, Recinto Félix Evaristo Mejía, para el desarrollo de la escritura académica en sus estudiantes en el periodo enero-mayo del año 2023. El diseño de la investigación es no experimental de corte transversal. Esta investigación muestra que las estrategias que más suelen ser usadas por los docentes para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes son la retroalimentación, el uso de rúbricas de escritura, el análisis de textos modelo y la explicación o clase magistral. Estas estrategias están enfocadas en orientar y ayudar a los estudiantes en las etapas de planificación, redacción y revisión del texto que deben producir, teniendo como base la experiencia del docente, los criterios claros de redacción del texto asignado, la metacognición y el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: competencia comunicativa, didáctica de la escritura, escritura académica, estrategias de enseñanza.

Abstract

This research was carried out to determine the teaching strategies used by the teachers of the ISFODOSU, Félix Evaristo Mejía Campus, for the development of academic writing in their students in the period January-May of the year 2023. The design of the research is non-experimental cross-sectional. This research shows that the strategies most often used by teachers to develop academic writing in students are feedback, the use of writing rubrics, the analysis of model texts and the explanation or master class. These strategies are focused on guiding and helping students in the stages of planning, writing and revising the text they must produce, based on the teacher's experience, clear criteria for writing the assigned text, metacognition and collaborative learning.

Keywords: Teaching strategies, academic writing, teaching of writing, communicative competence.

¹ Universidad Católica de Santo Domingo. República Dominicana, angel.galvez@isfodosu.edu.do, <https://orcid.org/0009-0007-9504-8857>

1. Introducción

La siguiente investigación se realizó para determinar cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en el recinto Félix Evaristo Mejía para el desarrollo de la escritura académica en sus estudiantes en el periodo enero-mayo del año 2023, en Santo Domingo.

La deficiencia que muestran muchos estudiantes universitarios en lectura y escritura en República Dominicana es una realidad según diversos estudios. Lo cual es un reto para los docentes universitarios que tienen la tarea de desarrollar las habilidades de leer y escribir en sus estudiantes. Esto es lo que suele llamarse como alfabetización académica (Carlino, 2002, 2005, 2008; González & Ibáñez, 2017).

El modelo de enseñanza o la concepción que el docente tenga acerca de lo que es importante aprender en su materia, y quién es el responsable de enseñarlo, puede incidir a que no exista una preocupación real para lograr que los estudiantes universitarios sean competentes al momento de elaborar cualquier tipo de texto académico. Se puede llegar a pensar que enseñar a escribir en la universidad es una actividad especializada, y que solo los docentes expertos en esta área son los responsables de llevarla a cabo.

Si los docentes no muestran interés en utilizar conscientemente estrategias (Campusano & Díaz, 2017) orientadas al desarrollo de la escritura académica en sus estudiantes universitarios, es probable que estos presenten debilidades en la lectura, la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico, lo que les dificultará producir textos significativos en las distintas áreas en las que serán profesionales (Eodice, Geller & Lerner, 2016; citado por Navarro, 2019, pp. 23-24).

Al considerar lo expuesto anteriormente, se formula el siguiente problema de investigación: ¿cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes del ISFODOSU para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes del recinto Félix Evaristo Mejía?

Dicha pregunta general se desglosa en las siguientes subpreguntas, que constituyen la sistematización del problema:

- ¿Cuáles son las exigencias del Instituto sobre la escritura académica?
- ¿Cuáles son los textos académicos asignados por los docentes?
- ¿Cuáles estrategias implementan los docentes para la producción de los textos académicos?
- ¿Qué revisan los docentes cuando evalúan los textos académicos producidos por los estudiantes?

De acuerdo con la formulación del problema, el objetivo general de esta investigación consiste en analizar las estrategias utilizadas por los docentes del ISFODOSU para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes del recinto Félix Evaristo Mejía.

Tal objetivo general se operativiza mediante el desglose de los siguientes objetivos específicos:

- Especificar las exigencias del Instituto sobre la escritura académica.
- Identificar los textos académicos asignados por los docentes.

- Determinar las estrategias implementadas por los docentes para la producción de los textos académicos.
- Determinar qué revisan los docentes cuando evalúan los textos académicos producidos por los estudiantes.

2. Metodología

Se realizó una investigación no experimental de corte transversal, debido a que la misma se llevó a cabo sin manipulación de las variables. En un momento único, se observó la situación tal y como se dieron en su contexto natural (Sampieri et al., 2014).

El tipo de estudio de esta investigación es exploratorio-descriptivo con un enfoque mixto, ya que se procura familiarizarse con el fenómeno de estudio, buscando precisar las características de la población de estudio, a la vez que se analizan datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de tener una mejor comprensión del problema de investigación.

De una población de estudio de 127 docentes que laboraron en el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Félix Evaristo Mejía, en los meses de enero-mayo del año 2023, se consultó una muestra a conveniencia de 35 docentes por ser los que estaban disponibles para consultarse. De 831 estudiantes fueron consultados 104, a conveniencia para el desarrollo de la investigación, por la estructura burocrática de la institución, así como por la disponibilidad del investigador.

Las fuentes primarias de donde se recabaron los datos de esta investigación son los 35 docentes y los 104 estudiantes del ISFODOSU, recinto Félix Evaristo Mejía, que se consultaron en el periodo enero-mayo del año 2023.

Las fuentes secundarias de esta investigación son libros, revistas, artículos científicos, blogs y páginas webs. De estas fuentes se ha extraído la base teórica y referencial de la presente investigación.

Las técnicas utilizadas consistieron en la realización de una entrevista al coordinador del área de Lengua Española y Literatura del ISFODOSU, así como la aplicación de dos encuestas a 35 docentes que laboraron en el ISFODOSU, recinto Félix Evaristo Mejía, en los meses de enero-mayo del año 2023, y otra encuesta a 104 estudiantes que cursaron el mismo periodo.

3. Resultados

Las exigencias del ISFODOSU con relación a la escritura académica tienen que ver con la elaboración de pruebas, exámenes, tesis, ensayos argumentativos e informes de lecturas (López 2002, citado por Bigi Osorio et al., 2019). Esto se hace con una lista de cotejo tomando en cuenta los criterios normativos, estilísticos y otros aspectos de progresión, cohesión y coherencia de la lengua como lo plantean Ibáñez y González (2017).

Según los resultados encontrados en esta investigación, el ensayo es el texto que más prefieren asignar los docentes del recinto Félix Evaristo Mejía a sus estudiantes para desarrollar la escritura académica, seguido del artículo expositivo, el informe de escritura y el resumen (López et al., 2014).

Las estrategias que más suelen utilizar los docentes son la retroalimentación, el uso de rúbricas de escritura, el análisis de textos modelos y la explicación o clase magistral (Ávila et al., 2020). Los estudiantes aprenden mejor el desarrollo de la escritura académica con la retroalimentación, el análisis de textos modelos, el uso de rúbricas de escritura, los talleres de escritura y las guías de escritura. Estas estrategias orientan y ayudan a los estudiantes en las etapas de planificación, redacción y revisión del texto que deben escribir, como lo plantea el modelo de Flower y Hayes (1981).

Aunque los talleres de escritura son una de las estrategias con la cual los estudiantes aprenden mejor la escritura de textos académicos (Cassany et al., 2003), un gran porcentaje de los docentes nunca los realizan.

Gualtero et al. (2006) refieren que se evidenció que las tutorías, apoyadas por los talleres y las guías, ayudaron a que los estudiantes aprendieran a redactar mejor sus textos, sobre todo en el plano formal, mejorando, en su gran mayoría, el uso de los signos de puntuación, la coherencia y la cohesión.

Los resultados encontrados en esta investigación muestran que los docentes, cuando evalúan los textos académicos producidos por los estudiantes, suelen, con mayor prioridad, revisar la estructura del texto, la coherencia local y global, la ortografía, la sintaxis, la pertinencia de las fuentes utilizadas y la adecuación textual, es decir, si el estudiante presenta en el texto la intención comunicativa y usa un registro adecuado según el destinatario. Es significativo que los docentes no revisan la puntuación.

Los docentes, cuando evalúan los textos académicos producidos por los estudiantes, siempre y casi siempre utilizan rúbricas, proporcionan los criterios de evaluación de los textos solicitados. Antes de estos ponerse a escribir, les ofrecen tutorías para discutir con ellos sus borradores y les orientan a leer y releerlos antes de entregar el texto definitivo. Los docentes, también, suelen corregir y retroalimentar los borradores de los estudiantes en clase. Y siempre y casi siempre devuelven a sus estudiantes los textos producidos con comentarios y anotaciones sobre los errores encontrados en estos. Es significativo que los docentes, en su gran mayoría, enseñan a sus estudiantes qué aspectos deben corregir de sus textos y cómo deben hacerlo.

4. Discusión y conclusiones

La preferencia en la asignación de un tipo de texto varía dependiendo del nivel formativo en el cual se encuentra el estudiante, aunque el ensayo y el artículo expositivo son textos comunes en todos los niveles. El artículo científico y la ponencia, al ser textos más complejos, suelen asignarse a estudiantes de término, los cuales tienen mayor dominio de la escritura académica.

Las estrategias que más suelen utilizar los docentes para la producción de los textos académicos son la retroalimentación, el uso de rúbricas de escritura, el análisis de textos modelos y la explicación o clase magistral. Estas estrategias están centradas en la experiencia del docente, en la claridad de la tarea asignada, en el aprendizaje colaborativo y metacognitivo, ya que

orientan y ayudan a los estudiantes en las etapas de planificación, redacción y revisión del texto que deben producir.

Los docentes, cuando evalúan los textos académicos producidos por los estudiantes, por medio de rúbricas o listas de cotejo, revisan la estructura del texto, la coherencia local y global del texto, la ortografía, la sintaxis, la adecuación textual y la pertinencia de las fuentes utilizadas para la producción del texto escrito (Carlino, 2005).

5. Referencias bibliográficas

- Ávila Reyes, N., Figueroa, J., & Espinosa, M. (2020). *Retroalimentar para escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
<https://r.issu.edu.do/Yc>
- Bigi Osorio, E., García Romero, M., & Chacón Guerrero, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de educación? *Zona Próxima*, 31 25-55. Universidad del Norte.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161278>
- Campusano Cataldo, K., & Díaz Olivios, C. (2017). *Manual de estrategias didácticas: Orientaciones para su selección*. Ediciones INACAP. <https://r.issu.edu.do/72y>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/r5M>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Revista Lectura y Vida*.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/98>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. National Council of Teachers of English.
https://mjreiff.com/Flower_Hayes.pdf
- Gualtero Mera, D., Gutiérrez, Y. P., & Triana Rodríguez, M. (2006). *Estrategias para mejorar la redacción y producción de textos escritos en los estudiantes de la Universidad Libre de Colombia*. Universidad Libre de Colombia. <https://r.issu.edu.do/2Cc>
- Ibáñez, R., & González, C. (Eds.). (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, PUCV. <https://r.issu.edu.do/9e>
- López, M. L., Huerta, J. C., Ibarra, J. A., & Almazán, K. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos: Estudios y propuestas de lenguaje y educación*. Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Ediciones Fundación SM México. <https://r.issu.edu.do/bhj>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, (35).
<https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008&form=MG0AV3>

Análisis del área de lenguaje: una apuesta por la calidad de la educación en nueve instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias

Analysis of the area of Language. A bet for the educational quality in official educational institutions of Cartagena de Indias

Favio Sarmiento-Sequeda¹

Nidia Orozco-Camacho²

Liliam del Carmen Cuartas-López³

Resumen

La evaluación es un proceso que permite revisar cómo avanza el proceso educativo y las oportunidades de mejora. En Colombia, desde las políticas educativas y lineamientos para la organización del currículo y desarrollo del acto educativo, se ha definido el plan de área con 17 componentes cuya elaboración orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Revisar los resultados de las pruebas estandarizadas activa alarmas en áreas como la de lenguaje puesto que las instituciones educativas (focalizadas en este estudio) no logran el nivel superior. Con el fin de fortalecer el desarrollo educativo en el área de lenguaje, se realizó una investigación acción educativa pedagógica con enfoque interpretativo en nueve instituciones oficiales focalizadas con bajo desempeño durante los años 2019-2021. Se observa que los planes de área no cuentan con todos los componentes y que uno de los menos desarrollados corresponde al de las pruebas estandarizadas.

Palabras clave: calidad educativa, educación, formación, lenguaje, pruebas estandarizadas.

Abstract

Evaluation is a process that allows reviewing how the educational process is progressing and the opportunities for improvement. In Colombia, from the educational policies and guidelines for the organization of the curriculum and development of the educational act, the area plan has been defined with 17 components whose elaboration guides the teaching-learning and evaluation process. Reviewing the results of the standardized tests sets off alarms in areas such as language, since the educational institutions (focused on this study) do not achieve the highest level. In order to strengthen educational development in the area of language, a pedagogical educational action research with interpretive approach was conducted in nine targeted official institutions with low performance during the years 2019-2021. It is found that the area plans do not have all the components and that one of the least developed corresponds to the standardized tests.

Keywords: Education, Language, Training, Standardized testing, educational quality, Education, Language, Education quality.

¹ Universidad de San Buenaventura. Colombia, favio.sarmiento@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-9653-3957>

² Universidad de San Buenaventura. Colombia, norozco@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-4614-3659>

³ Universidad de San Buenaventura. Colombia, liliam.cuartas@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-0471-741>

1. Introducción

El área de lenguaje desempeña un papel fundamental en la educación básica y secundaria, debido a que es un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el lenguaje es clave no solo para la adquisición de conocimientos, sino también para la formación de individuos críticos, reflexivos y capaces de interactuar de manera efectiva en la sociedad. A través de la enseñanza del lenguaje, los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas que les permiten expresar sus ideas, comprender textos y participar activamente en su entorno social y cultural (MEN, 2016).

En las instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias, se observa que los planes de área de lenguaje no siempre se ajustan completamente a las directrices y lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación. Este fenómeno puede estar relacionado con diversos factores, entre los que destacan la falta de actualización en los planes de estudio y los desafíos derivados de la pandemia por COVID-19. La emergencia sanitaria provocó un rezago en el aprendizaje, lo que obligó a replantear y priorizar los contenidos curriculares, especialmente en áreas tan cruciales como el lenguaje. Como lo señalan Espericueta et al. (2023), la crisis sanitaria exacerbó las desigualdades educativas y obligó a repensar las metodologías de enseñanza, priorizando el aprendizaje de competencias básicas en lugar de un enfoque exhaustivo y tradicional.

El análisis de los planes de área de lenguaje en las instituciones educativas de Cartagena debe considerar estos aspectos, puesto que es urgente una reestructuración que permita no solo la adaptación a las nuevas realidades educativas, sino también el cumplimiento efectivo de las normativas nacionales. La revisión de estos planes es esencial para garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad, equitativa y acorde con los retos del siglo XXI, contribuyendo al desarrollo de competencias lingüísticas fundamentales para su futuro académico y profesional.

En diversos documentos de la política educativa colombiana y en los enfoques pedagógicos actuales se reconoce esta perspectiva. Sin embargo, investigaciones como las de Calderón et al. (2014), Jurado (2016), Loaiza y Uribe (2016), Cardona (2019), Orozco (2020), Orozco y Segura (2020) han mostrado que, en la práctica, en las aulas, persiste un enfoque completamente contrario: la enseñanza del lenguaje se aborda desde una perspectiva funcional, normativa y prescriptiva, en la que la lectura, la escritura y la oralidad son vistas como meras habilidades técnicas, dominadas por las reglas gramaticales y el código alfabético, mientras que se relegan los nuevos modos semióticos y las prácticas comunicativas de los estudiantes.

Sánchez Tortosa (2018) critica la escuela por vaciarse de contenidos y ceder espacio a términos superficiales y a interpretaciones erróneas de modelos pedagógicos como el constructivismo, lo que conlleva a la pérdida de la esencia renovadora de la institución educativa. De allí la importancia de que los docentes de lenguaje se apropien de los conceptos fundantes que orientan la disciplina. Se ha evidenciado disparidad en los conceptos manejados entre los docentes.

Una de las dificultades encontradas está en que, durante el proceso educativo en pandemia COVID 19 y pospandemia, hubo que priorizar aprendizajes antes que temas. Como sostiene Orozco (2020), focalizarse en la experiencia educativa entre 2020 y 2021 para examinar el rol del maestro en ese contexto, pone de manifiesto las tensiones previamente señaladas por Simons y Masschelein (2014), quienes describen la domesticación de la escuela, el maestro y el estudiante frente a lo que realmente deberían ser. Afirma Orozco que este análisis subraya la urgente necesidad de reinventar la escuela, reconociendo el papel central del maestro, amenazado por el capitalismo y la mercantilización de la educación, especialmente cuando se busca profesionalizar su labor.

2. Metodología

Fundamentado en el paradigma crítico social y una metodología cualitativa, se realiza un modelo denominado Investigación Acción-Educativa y Pedagógica. Restrepo (2004) afirma que «es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente» (p. 46). Los sujetos de estudio, y que se constituyen en investigadores de su propia práctica pedagógica, fueron 119 docentes de nueve escuelas oficiales de Cartagena. También se involucraron los directivos docentes de cada institución educativa. La muestra fue a criterio de los investigadores teniendo en cuenta la localidad y los resultados de evaluación en la que las escuelas focalizadas tuvieron desempeño bajo.

Se definieron tres fases posteriores a la caracterización realizada en los talleres sobre el sentir docente y el quehacer docente, a saber:

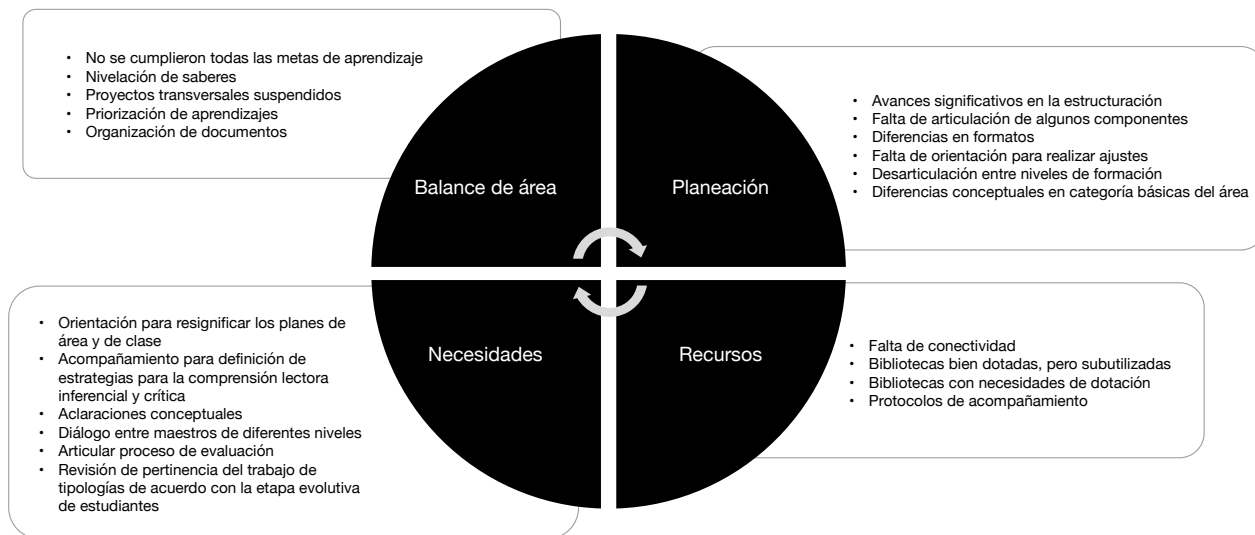
1. **Fase de planeación:** Centrada en un acompañamiento y asesoría al cuerpo docente en la revisión y ajuste de los planes de área, precisión de los proyectos transversales, la naturaleza de su proyecto educativo.
2. **Fase de formación:** Definición y desarrollo de talleres presenciales y seminarios virtuales en jornadas pedagógicas a partir de la identificación de las necesidades del área en cada institución, reconocidas por el cuerpo docente y precisadas por el equipo de formación de la Universidad de Cartagena.
3. **Fase de seguimiento:** Acompañamiento *in situ* en las reuniones de áreas para la revisión de los procesos impulsados desde el proyecto, así como también de los requerimientos que se establecieron desde el trabajo en las áreas.

3. Resultados

Como resultado de la primera fase, en la que se responde a la revisión de los planes de área y caracterización de las necesidades, se pone de manifiesto que, como sostiene Orozco (2020), la crisis por la covid-19 develó fantasmas en el sistema educativo. Ya había aspectos que atender, pero con la crisis se agudizaron.

En la siguiente ilustración se sintetizan los hallazgos:

Figura 1
Diagnóstico de los planes de área de lenguaje



Nota: Elaboración propia según datos obtenidos

Los docentes expusieron por cursos el balance de las áreas por medio de exposiciones generales derivadas del trabajo por grados y, finalmente, con un relator, participaron en plenarias de cierre.

Posteriormente, se realiza una comparación entre las exigencias de los documentos oficiales del MEN con lo logrado, para lo cual se utilizó la estrategia del semáforo en el que desde un archivo de Excel se ubicaron los 17 componentes: introducción, justificación, objetivos y metas de aprendizaje, marco legal, marco teórico, marco contextual, marco conceptual ((Lineamientos curriculares- Orientaciones Pedagógicas, EBC, Matrices de referencia, Mallas de Aprendizaje, (DBA) Diseño curricular, metodología, recursos y ambientes de aprendizaje, intensidad horaria, evaluación, actividades de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje; ejes transversales: TIC, socio-afectivo, didáctica para el pensamiento crítico, herramientas para implementar la inclusión, leer a través de las diferentes áreas, formación en ciudadanía y articulación con prueba estandarizada.

Las acciones realizadas en equipos de trabajo dan como resultado:

Revisión de planes:

- Diálogo entre maestros y maestras para determinar compromisos
- Definición de perfiles de salida en el área por grados
- Unificación de criterios y componentes
- Explicación de conceptos básicos del área (Lenguaje, lengua, habla, lectura, pensamiento multimodal)
- Relación proyectos transversales con el cumplimiento de estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)
- Revisión de redacción en la gestión de los planes

Priorización de necesidades:

- Estrategias para la lectura de textos multimodales y discontinuos
- Articulación entre niveles de formación
- Orientaciones en evaluación por competencias con énfasis en pruebas «Saber»
- Apoyo en estrategias para el desarrollo de la lectura
- Didáctica de la literatura
- Tipologías textuales y argumentación

Propuesta para el futuro: Las instituciones deben precisar espacios permanentes de diálogo entre pares con el fin de revisar sus avances, necesidades y planes de mejoramiento.

4. Discusión y conclusiones

La revisión de los planes de área en las instituciones educativas de Cartagena es un proceso crucial para asegurar que el área de lenguaje cumpla con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación. El diálogo constante entre los docentes es esencial para lograr un consenso sobre los compromisos que deben asumirse para mejorar la enseñanza del lenguaje. La definición de perfiles de salida por grado y la unificación de criterios ayudan a establecer una base común para todos los educadores, permitiendo una mayor coherencia en la implementación del currículo. La explicación de conceptos fundamentales como lengua, habla, lectura y pensamiento multimodal garantiza que los maestros cuenten con una comprensión clara y compartida de los principios pedagógicos en el área de lenguaje.

La priorización de necesidades, como la implementación de estrategias para la lectura de textos multimodales y discontinuos, y la articulación entre niveles educativos, responde a los desafíos emergentes pospandemia, donde la capacidad de adaptación a nuevos formatos de texto y medios es crucial. La orientación en evaluación por competencias, con énfasis en las pruebas «Saber» contribuye a un enfoque más específico y pertinente de las competencias necesarias en los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Calderón, D. I., Castillo, S. S., Orozco, M. G. B., González, G. M., Álvarez, G. R., Medina, G. P., & Aguirre, L. P. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad* (pp. 1-223). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cardona Moya, D. F. (2019). La pedagogía del lenguaje en Colombia: Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte. *Horizontes Pedagógicos*, 21 (2), <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1651>
- Espericueta, M., Sánchez, L., Villarreal, B., & Ramos, R. (2023). La pandemia por COVID-19, su implicación con las emociones y las barreras de aprendizaje en educación superior, *Revista Educación*, 47(2) <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.52014>
- Jurado, F. (2016). Carta para la ministra de Educación sobre los DBA. *Red de Lenguaje*. <https://redlenguaje.com/index.php/component/k2/item/45-carta-para-la-ministra-de-educacion-sobre-los-dba>
- Loaiza Tabares, N. E., & Uribe González, P. C. (2016). *De concepciones y otros espejos: prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua castellana en la básica primaria*. [TDG Magíster en Educación, Universidad de Antioquia].
- Orozco Camacho, N. E. (2020). Tiempos de resignificar la función del maestro, de la escuela y la educación. *Maestros & Pedagogía*, 2(2). <https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/mpedagogia/article/view/510>
- Orozco, N. & Segura, L. (2020). Desafíos de la educación en Colombia para la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista de Clase Internacional. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global*. pp. 145-168. <https://r.issu.edu.do/ep>
- Sánchez Tortosa, J. (2018). *El culto a lo pedagógico*. (2.a Ed.) Akal.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.

Análisis de las concepciones sobre ser docente de lenguas extranjeras para estudiantes de licenciatura en una universidad de Cartagena de Indias

Analysis of the Conceptions about Being a Foreign Language Teacher for Undergraduate Students at a University in Cartagena de Indias

Nidia Orozco-Camacho¹

Favio Sarmiento-Sequeda²

Nolbert Loaiza Trujillo³

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa de un estudio de caso cuyo objetivo principal fue analizar las concepciones sobre ser docente en lenguas extranjeras de estudiantes de licenciatura en una universidad de Cartagena de Indias. En los resultados se evidencia que la concepción sobre ser docente está ligada a pocas oportunidades laborales, oficio no valorado y poder adquisitivo inferior. Se identifica que el motivo principal de muchos de los aspirantes al programa de licenciatura, como se observa en las entrevistas de ingreso y en las realizadas en este estudio, no siempre es el de ser docentes, sino que están motivados por conocer culturas extranjeras, viajar, tener empleos donde el idioma sea imprescindible. No obstante, durante su proceso de formación se percibieron transformaciones en sus intereses y concepciones sobre ser docente y/o transformaciones que los motivaron al ejercicio profesional de la docencia.

Palabras clave: concepciones, cultura, educación, formación docente, motivación instrumental, motivación, integradora.

Abstract

This article presents the results of a qualitative case study research whose main objective was to analyze the conceptions of being a foreign language teacher among undergraduate students at a university in Cartagena de Indias. The results show that the conception of being a teacher is linked to few job opportunities, an undervalued profession and lower purchasing power. It is identified that the main motive of many of the applicants to the degree program, as evidenced in the entrance interviews and in the interviews conducted in this study, is not always to become teachers, but they are motivated by learning about foreign cultures, traveling, and having jobs where language is essential. However, during their training process, transformations were observed in their interests and conceptions about being a teacher and/or transformations that finally led them to a motivation for the professional practice of teaching.

Keywords: Conceptions, teacher training, instrumental motivation, integrative motivation, education, culture.

¹ Universidad de San Buenaventura. Colombia, norozco@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-4614-3659>

² Universidad de San Buenaventura. Colombia, favio.sarmiento@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-9653-3957>

³ Universidad de San Buenaventura. Colombia, nloaiza@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5977-3927>

1. Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera requiere unas competencias y una formación específica que permitan orientar el proceso. Por esta razón, quien asuma esta labor debe tener claridad sobre estos criterios que le permitirán asumir un compromiso de revisión, evaluación y transformación si es necesario. La formación en licenciatura en lenguas extranjeras abarca no solamente aprender idiomas, sino aprender a enseñarlos, es decir, es necesario comprometerse con el saber pedagógico y las implicaciones de una práctica pedagógica para la adquisición de una lengua extranjera. De allí, que sea esencial que quienes decidan estudiar esta carrera estén conscientes de ello, puesto que, de lo contrario, se centrarían solo en lo disciplinar y lo pedagógico quedaría excluido.

Freire (1997) en sus postulados sobre la formación docente, y con respecto a la práctica educativa, está a favor de la autonomía del ser de los educandos. Considera que existen unos saberes que son necesarios para el desarrollo de la práctica educativa y que estos deben incluirse en la organización programática de los docentes. Señala que los educadores no pueden escapar del rigor planteado por la ética universal del ser humano, aquella que penaliza todo lo que toma distancia entre el deber ser y el deber hacer (Freire, 1997). Lo que requiere de una conciencia de formarse en educación más allá de intereses particulares o instrumentales, como sostienen Berko y Bernstein (2010).

En ese sentido, lo que plantea Freire es asumir la práctica educativa con compromiso por parte del docente y que esta redunde a favor de los educandos. Para que esto sea posible, o sea comprendido de esta manera, se debe tener una clara concepción de ser docente basada en procesos de formación y generadora de transformaciones en sujetos que aprenden. Para tener un compromiso con algo se requiere un reconocimiento de ese algo. Así que dependiendo de la concepción será su tratamiento y consideración. Por esa razón, revisar las concepciones que los estudiantes de la licenciatura tienen de ser docente, definirá u orientará su formación como tal, y posteriormente impactará en su práctica pedagógica puesto que esta, de acuerdo con Olga Zuluaga (1987), articula el saber pedagógico con el disciplinar, el discurso del maestro y su accionar.

El perfil de quien estudie en un programa de licenciatura es, como su título lo sugiere, principalmente ser docente. No obstante, en la observación participante, en las entrevistas de ingreso y en las realizadas en esta investigación, se evidencia que al ingresar a la carrera algunos estudiantes no vienen motivados a ser docentes, sino más bien atraídos por las lenguas que se enseñan. Mientras que otros llegan con expectativas de formarse como licenciados, al comenzar el proceso estas expectativas se van transformando.

Cuando se indaga sobre cuáles son las expectativas de estudiar la carrera, las expresiones se dividen entre: ser docentes, intérpretes, conocer otras culturas, entre otras funciones no exclusivas de la docencia. Durante su formación, y tal como lo manifestaba un egresado: «[...] no estaba tan atraído por la docencia hasta que, en las clases de pedagogía con docentes, como Bertha, empecé a ver de otra forma la pedagogía y me atrajeron» (Entrevista a estudiante egresado). Nos dimos cuenta de las transformaciones que suceden en diferentes

sentidos, y es lo que proyectábamos al hacer la investigación, para no quedarnos con impresiones iniciales y evitar sesgos.

2. Metodología

La investigación se apoyó en el modo de saber (paradigma) hermenéutico, con una metodología cualitativa de tipo estudio de caso con un enfoque interpretativo mediante el uso de técnicas como grupo focal, entrevistas y relatorías.

Para el análisis de las concepciones, el estudio se fundamentó metodológicamente en la teoría propuesta por Giordan y De Vecchi (1995), la cual define concepción como una construcción individual que refleja nuestra comprensión del mundo. Para cimentar este concepto se estudió el cuadro de modelización de una concepción propuesto por estos autores. Este cuadro permitió visualizar en profundidad cómo se lleva a cabo el proceso de formación de una concepción en el individuo.

Tabla 1
 Proceso de formación de una concepción en el individuo

CONCEPCIÓN= F (P, M, O, R, S)	Problema Punto de arranque. Conjunto de preguntas más o menos explícitas que inducen o provocan la puesta en marcha de la concepción.	Marco de referencia Contexto. Conjunto de los conocimientos integrados que, al ser activados y reunidos, dan un perfil a la concepción.
Operaciones mentales Conjunto personal de las operaciones intelectuales o transformaciones que la persona domina y que le permiten poner en relación los elementos del marco de referencia y así producir y utilizar la concepción.	Red semántica Organización que se pone en marcha a partir del marco de referencia y de las operaciones mentales. Permite dar una coherencia semántica al conjunto y de este modo produce el sentido de la concepción.	Significantes Conjunto de convenciones: signos, marcas, símbolos y demás formas del lenguaje necesarios para la producción y explicación de la concepción.

Nota: Tomado de Giordan y De Vecchi (1995).

Para el análisis de las concepciones, se fundamentó el estudio metodológicamente en la teoría propuesta por Giordan y De Vecchi (1995), la cual define concepción como una construcción individual que refleja nuestra comprensión del mundo. Para apoyar este concepto, se estudió el cuadro de modelización de una concepción propuesto por estos autores. Este cuadro permitió visualizar en profundidad como se lleva a cabo el proceso de formación de una concepción en el individuo.

Gracias a esta metodología se logró develar las concepciones sobre ser docente de lengua extranjera de los estudiantes, se identificaron sus motivaciones para seleccionar la carrera de licenciatura; y se compararon las motivaciones y desmotivaciones durante su formación como docente en lenguas extranjeras.

3. Resultados

La pregunta-problema fue ¿qué concepciones sobre ser docente de lenguas extranjeras tienen los estudiantes al iniciar su carrera de licenciatura en el programa y cómo se transforman durante su proceso de formación?

Para responder a esta pregunta develamos las concepciones, identificamos las motivaciones de los estudiantes al ingresar al programa y las causas que las transforman durante su formación con el fin de analizar si estas concepciones, como sostiene López (2001), influyen en su decisión por formarse en esta carrera y cómo estas motivaciones se mantienen o varían en su proceso de formación docente.

Análisis de concepciones

Mediante las técnicas grupo focal y relatorías se develan las concepciones y se compara con las motivaciones de los estudiantes de cada semestre por medio de sus discursos.

A la pregunta: ¿cuál es su concepción de ser docente de lenguas modernas?, los estudiantes respondieron, por ejemplo:

La E1: «ser docente tiene la responsabilidad de transmitir a otras personas, a las nuevas generaciones, los diferentes conocimientos de diferentes lenguas, por lo tanto de diferentes culturas...»

El E2: «ser docentes de lenguas extranjeras es como tener el honor de transmitir tu conocimiento, tan importante y lindo, a la vez que es el de las lenguas, pues, y darle la oportunidad a otros que puedan pensar de diferentes formas».

El E3: «transmitir un conocimiento a otra persona».

Con respuestas como estas, se infiere una concepción sobre ser docente enfocada en transmitir conocimiento. Esta concepción difiere de la de Bastidas (2004, 2016) y Bastidas y Muñoz (2011, 2020), puesto que estos autores conciben al docente de lenguas extranjeras no solo como un mero transmisor de conocimiento, sino también como un buen comunicador, capaz de desarrollar las competencias lingüísticas e interculturales de los estudiantes.

Otros estudiantes respondieron a esta misma pregunta:

E4: [...] «es una de las carreras más importantes porque a partir de nosotros se forman otras personas».

E5: «ser profesor de lenguas se deriva de mi experiencia con mis otros profesores. Al pasar el tiempo, mi concepción de docencia cambió de ser un simple transmisor de conocimientos al de ser agente de cambio».

E6: «sigo creyendo que los docentes son fundamentales en el avance de un país».

E7: «Ser docente es una persona que forma a otra integralmente».

Se muestra una concepción centrada en la formación del individuo, lo que se relaciona directamente con el concepto de formación de la licenciatura y que declara en su proyecto educativo. De acuerdo con estas concepciones, ser docente no se limita a un proceso de instrucción, también incluye un proceso de formación integral.

Por otro lado, se exhiben concepciones instrumentales dirigidas a la remuneración económica que se puede obtener de la profesión. Por ejemplo:

E8: «La parte de ser docente me parece una profesión demasiado agotadora, aburrida y lo peor, mal paga... Cada día me convengo de que ser docente no es lo que el destino me tiene preparado».

Sería erróneo valorar las concepciones como negativas o positivas. No obstante, se invita a reflexionar sobre la vocación y el fin de ser docente más allá de intereses capitalistas y se exhorta a una redignificación del oficio del maestro.

Tabla 2
Motivaciones

<p>Motivación instrumental</p>	<p>Ef1: «Cuando ingresé a estudiar la carrera solo pensaba en aprender idiomas para viajar».</p> <p>Em1: «Cuando estaba en el colegio me gustaban los idiomas. Entré a estudiar siendo consciente de que el perfil era ser docente. Mi objetivo siempre ha sido ser docente».</p> <p>Em3: «Mi objetivo siempre ha sido ir por la traducción».</p> <p>Ef4: «No me gustaría trabajar como docente, pero sería una fuente de ingresos directa».</p>
<p>Motivación integradora</p>	<p>Ef3: «Fascinación por las lenguas y otras culturas. Para ser exacta desde los 13».</p> <p>Ef2: «Mi principal motivación para estudiar la carrera de lenguas modernas fueron los idiomas. La idea de aprender sobre otras culturas y la posibilidad de viajar y ver qué hay allá en el mundo. Siempre me ha parecido interesante, emocionante».</p> <p>Ef4: «Entré al programa porque me gustan los idiomas... Me motivó a escoger esta carrera la posibilidad de viajar y conocer otras culturas».</p>

Nota: Elaboración de los autores

Ef: estudiante de género femenino | **Em:** estudiante de género masculino

Tabla 3
Transformaciones de las motivaciones

ANTES	DESPUÉS
Ef4: «Entré al programa porque me gustan los idiomas. Me motivó a escoger esta carrera la posibilidad de viajar y conocer otras culturas».	Ef4: «No me gustaría trabajar como docente, pero sería una fuente de ingresos directa».
Em5: «Ingresé a la carrera porque me gustan los idiomas, no quería saber nada de pedagogía».	Em5: «Cuando llegué al 4.º semestre comencé a cogerle cariño a la enseñanza por medio de mi profesora X en la clase de epistemología».
Ef5: «Decidí estudiar lenguas modernas porque desde pequeña me gustan los idiomas».	Ef5: «... ahora me gustaría enseñar».

Nota: Elaborado a partir de las entrevistas realizadas por los autores

4. Discusión y conclusiones

Las motivaciones desempeñan un papel fundamental dentro del proceso de formación del estudiante, puesto que estas demarcan el camino a seguir del futuro licenciado en lenguas extranjeras.

Es importante, como sostienen Orozco et al. (2023) la influencia que ejercen los docentes a lo largo de la carrera. Los jóvenes entrevistados expresaban su agradecimiento hacia sus profesores pues gracias a ellos fueron capaces de darle un nuevo sentido a la labor docente, revolucionando sus concepciones y motivaciones previas.

Asimismo, como argumenta Fandiño (2017) se espera que los docentes de lenguas, más que simplemente transmitir información, actúen como guías en el proceso de desarrollo de competencias que habiliten a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en un mundo cada vez más complejo y en constante cambio.

Osorio de Sarmiento et al. (2020) sostienen que, en cuanto a la formación de docentes de lenguas extranjeras, se debe adoptar un enfoque sociocultural que promueva un aprendizaje contextualizado y dialógico. Este enfoque se fundamenta en la idea de que el aprendizaje debe originarse en la cultura, los conocimientos académicos y las experiencias previas. Todo ello mediado por el lenguaje y la comunicación.

5. Referencias bibliográficas

- Bastidas, J. A. (2016). *La educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras: Un proyecto basado en lineamientos curriculares*. Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A., & Muñoz, G. (Eds). (2011). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés*. Graficolor Editores.
- Bastidas, J. A., & Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, 51, pp. 163-181 Universidad Pedagógica Nacional
<https://www.redalyc.org/journal/3459/345970184011/movil/>
- Berko, J., & Bernstein, N. (2010). *Teoría del lenguaje*. Pearson Educación.

- Fandiño, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VIII, 22, pp. 122-143 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299151245007>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (11.ª Ed.) Siglo XXI.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada Editora.
- López, R. A. (2001). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2). <https://r.issu.edu.do/Gy>
- Osorio de Sarmiento, M, Cely Betancourt, B, Ortiz Vergara, M, Benito, J, Herrera Mateus, C, Bernal, A, Zuluaga Osorio, N., & Univio Molano, J. (2020). *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos de educación básica y media en Colombia*. Fundación Universitaria Juan N. Corpas. <https://doi.org/10.26752/9789589297476>
- Orozco, N., Pardo, V., & Cuartas, L (2023). Formación del docente de lenguas extranjeras: Retos y desafíos para responder a las necesidades del contexto. En Nidia Orozco, (ed.). *Implicaciones de la formación docente en lenguas extranjeras. Una apuesta interdisciplinaria desde el diálogo de saberes*. Editorial Universidad San Buenaventura Cartagena, <https://r.issu.edu.do/ITR>
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.

¿Es el género un factor determinante en el número y tipo de errores escritos en inglés como lengua extranjera?

Is gender a determining factor in the number and type of written errors in English as a foreign language?

María Victoria Pardo-Rodríguez¹ Carmen Beatriz Araújo²

Resumen

En este artículo se realiza un análisis estadístico que busca establecer el número y tipo de errores escritos de estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) en relación con la variable de género. Los estudiantes pertenecen a las carreras de licenciatura en Español-Inglés de nivel B2 de la Universidad Popular del Cesar, Colombia. Los datos se recolectaron siguiendo la metodología de corpus electrónico de aprendices, y el análisis se hizo usando el marcador de errores de la Universidad de Lovaina (versión 1.2.). El análisis estadístico se realizó con el *software* WordSmith 5.0. Entre los resultados emanados de este análisis figura el dato de que las mujeres realizan más producción escrita estadísticamente significativa con menos cantidad de errores.

Palabras clave: corpus de aprendices, errores, género, ILE.

Abstract

In this article, a statistical analysis is carried out that seeks to establish the number and type of written errors of EFL students in relation to the gender variable. The students belong to the Bachelor's degree programs in Spanish English at the B2 level of the Universidad Popular del Cesar, Colombia. The data were collected following the electronic corpus methodology of trainees and the analysis was done using the error marker of the University of Leuven version 1.2. and statistical analysis was performed with WordSmith 5.0 software. Among the findings, it was found that women produce more statistically significant written production with fewer errors.

Keywords: gender, errors, learner corpus, ILE.

¹ Universidad Popular del Cesar. Colombia, mvpardo@unicesar.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-0267-7034>

² Universidad Popular del Cesar. Colombia, carmenaraujo@unicesar.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-6429-535X>

1. Introducción

Es necesario iniciar con una definición de los términos «género» y «sexo». De acuerdo con Eckert y McConnell-Ginet (2003), el género no es algo con lo que nacemos, y no es algo que tenemos, sino algo que hacemos. Por otro lado, el sexo es una categorización biológica basada principalmente en el potencial reproductivo, mientras que el género es la elaboración social del sexo biológico.

Diferentes estudios (Romaine, 2003; Lakoff, 2003; Durán, 2011) establecen que hay posibles diferencias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua en relación con el género. De acuerdo con Ishikawa (2015), existe relación entre el género de un individuo con las características del lenguaje; por ejemplo, el uso de pronombres personales es más frecuente en mujeres que en hombres. Según Newman et al. (2008), las mujeres usan más palabras relacionadas con procesos psicológicos (pensar) o el adjetivo «desagradable» que los hombres. Los estudiantes hombres se enfocan en algunos aspectos de cuándo suceden cosas o eventos, mientras que las mujeres se enfocan en la gente relacionada con el evento.

En su gran mayoría los estudios sobre la relación entre el aprendizaje del ILE y el género se han llevado a cabo en Europa. El corpus de aprendices de inglés (ICLE) compila trabajos escritos de estudiantes de inglés con diferentes procedencias y lenguas maternas. Los trabajos producidos, en su gran mayoría, son resultado de investigaciones realizadas en España y Europa (Carrió & Mestre, 2013; Szabó, 2013; Hernández, 2013; Crespo, 2016; Berglind, 2017) 'hearsay' and 'inferential' in spontaneous spoken British English. The findings from the main data sample from the British National Corpus (BNC).

En América Latina y en Centro América existen algunos estudios en corpus de aprendices, por ejemplo Morales-Reyes y Gómez, (2016) reportaron en Puerto Rico resultados con treinta informantes; Sánchez et al. (2016), Castillejos, (2009) recogen datos en Argentina de veinticuatro informantes en la producción de oraciones; en Colombia, Londoño Vásquez (2008) reportó resultados de un informante. Pardo y Quiroz (2021) reportan resultados sobre la incidencia de los errores escritos por género y estrato en estudiantes universitarios.

Basados en los estudios descritos se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿Existe alguna diferencia en el porcentaje de errores cometidos en la producción escrita de los estudiantes universitarios de nivel B2 de la Universidad Popular del Cesar en relación con el género?
2. ¿Existe alguna diferencia en el tipo de errores cometidos en la producción escrita de estudiantes universitarios de nivel B2 de la Universidad Popular del Cesar en relación con el género?

2. Metodología

La presente es una investigación descriptiva, no experimental. Es un estudio transversal basado en corpus electrónico de aprendices. El corpus lo conforman ensayos argumentativos escritos por estudiantes universitarios de nivel B2. del inglés como lengua extranjera.

La muestra analizada en el presente trabajo la conformaron un total de 58 ensayos argumentativos, de los cuales 41 fueron realizados por mujeres y 17, por hombres. Para el grupo de mujeres se obtuvo un corpus de 16.334 palabras, y el promedio de palabras de los escritos de ellas fue de 398. En el caso del grupo de hombres el total de palabras en este corpus fue de 6.389, con un promedio de 376 palabras por ensayo. Partiendo de la producción escrita se observa que las estudiantes escribieron un 6 % más que los estudiantes varones. El corpus agrupa un total de 22.723 palabras.

En vista de la diferencia numérica entre los dos géneros, (41 mujeres y 17 hombres participantes), el presente análisis se hará según el porcentaje de errores por cada 100 palabras producidas.

Pasos seguidos:

Formulación de preguntas abiertas de opinión: los estudiantes tenían al menos cuatro preguntas sobre problemas generales que pueden ocurrir en el diario vivir. Debían escoger una pregunta, y por medio de un ensayo argumentativo debían dar respuesta a esa pregunta. Los ensayos se elaboraron sin herramientas tecnológicas durante el tiempo asignado para la clase.

Marcación y descripción de los errores: luego de recolectar los ensayos se transcribieron a formato Word MS. Y luego se pasaron a formato TXT para insertarse en el codificador de errores. Se realizó la marcación de errores con el codificador de la Universidad de Lovaina versión 1.2 (Dagneaux et al., 2005). Este marcador de errores permite la descripción de los errores de acuerdo con ocho categorías que permiten una descripción total de 54 tipos de errores.

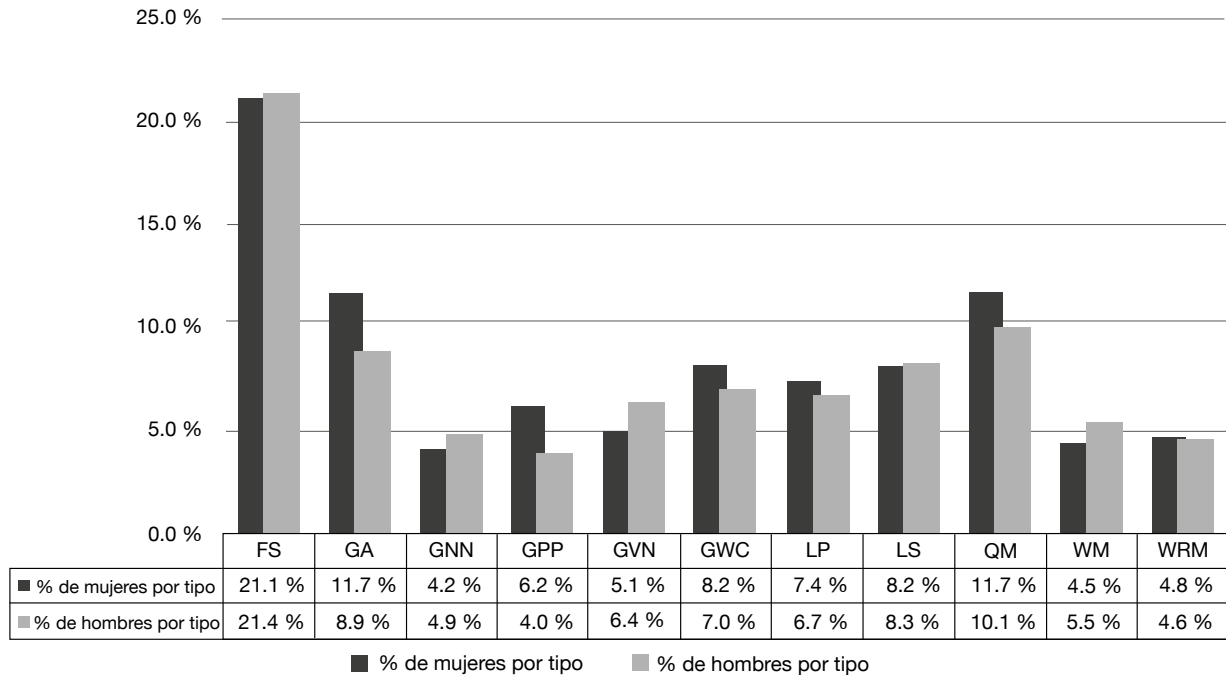
Extracción de los errores: la extracción de los errores se hizo con el *software* WordSmith, versión 5, (Scott, 2005) y de esta manera se obtuvieron las estadísticas de los errores.

Validación de las preguntas planteadas: el propósito de esta investigación es establecer la diferencia en el porcentaje y tipo de errores cometidos en la producción escrita de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) de nivel B2 de la Universidad Popular del Cesar en relación con el género.

3. Resultados

En la producción escrita por las mujeres, con un total de 16.334 palabras, el total de errores fue de 938; mientras que, en el corpus de los hombres, con 6.389 palabras, hubo un total de 435 errores. Se observa que el porcentaje de error de las mujeres fue 5.7 %, es decir, 6 errores por cada cien palabras; mientras que en el caso de los hombres el porcentaje de error fue de 6.8 %, es decir, siete por cada cien palabras. Se observa que los hombres incurrieron en un error más que las mujeres por cada cien palabras.

Figura 1
Errores por tipo y género en el corpus



Nota: Elaboración propia.

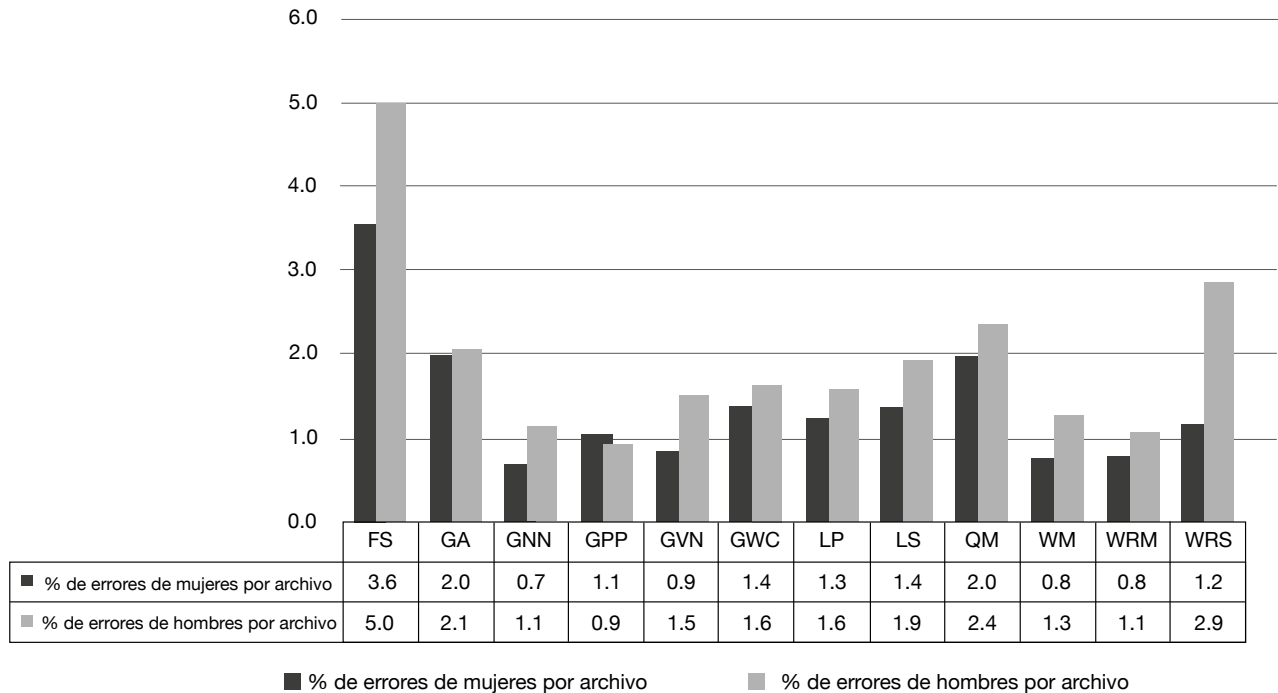
En cuanto a los errores por tipo, analizamos los doce tipos de errores con más incidencia en el corpus:

- **FS:** Form Spelling (deletreo que incluye errores en el uso de mayúsculas). En el corpus de mujeres se observa una incidencia de 21.1 %, mientras que en el corpus de los hombres este error alcanza al 21.4 %.
- **GA:** Grammar Article (uso del artículo definido e indefinido). Para este error la incidencia presentada en el corpus de las mujeres es mayor, con un 11.7 %, frente a un 8.9 % de los hombres;

- **GNN:** Grammar Noun Number (adición u omisión del fonema plural) este error tiene un 4.2 % para mujeres y un 4.9 % para hombres;
- **GPP:** Grammar Personal Pronoun (adición u omisión del pronombre personal) la incidencia del uso incorrecto del pronombre o su omisión es mayor en las mujeres con un 6.2 % frente a un 4 % en los hombres.
- **GVN:** Grammar Verb Number (errores de concordancia entre el sujeto y el verbo) en los hombres se presenta más este error con un 6.4 % frente a un 5.1 % de las mujeres.
- **GWC:** Grammar Word Class (uso inapropiado del tipo de palabras) en este tipo de error las mujeres superan a los hombres, con un 8.2 %; mientras los hombres tienen un 7 %.
- **LP:** Lexical Phrase (errores en expresiones fijas, uso de expresiones no usadas en inglés, uso incorrecto de frases verbales) En este tipo de error, las mujeres lo realizan en un 7.4 % mientras que los hombres llegan a un 6.7 %.
- **LS:** Lexical Single (uso incorrecto del léxico ya sea conceptual, de colocación o connotativo). Este error aparece en un 8.2 % en el escrito realizado por mujeres, frente al 8.3 % realizado por los hombres.
- **QM:** Missing Punctuation (falta de puntuación) La falta de puntuación es más común en las mujeres, con un 11.7 %, frente a un 10.1 % en el caso de los hombres.
- **WM:** Word Missing (palabra faltante) La falta de uso de palabras es más prevalente en los hombres con un 5.5 % frente a un 4.5 % en las mujeres.
- **WRM:** Word Redundant Multiple (varias palabras redundantes) este error tiene una incidencia de 4.8 % en las mujeres frente a un 4.6 % en los hombres.
- **WRS:** Word Redundant Single. Se refiere a la identificación de palabras individuales que son redundantes en un texto. Este error tiene una incidencia de 1.2 % en las mujeres, mientras que en los hombres es de 2.9 %.

A continuación, se muestra el porcentaje de errores por archivo en ambos géneros.

Figura 2
Prevalencia de errores por archivo en hombres y mujeres



Nota: Elaboración propia

Se observa que los hombres redactan el texto en inglés con más errores que las mujeres. El porcentaje de errores por texto es más alto para los hombres en FS, GA, GNN, GVN, GWC, LP, LS, QM, VM, WRM, WRS; mientras que las mujeres tienen un porcentaje mayor de error en el GPP.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que, en promedio, las mujeres presentan un 6 % más de producción escrita que los hombres, siendo esta una diferencia estadísticamente significativa. A su vez, en la producción escrita de las mujeres hay un 1 % menos de errores por cada 100 palabras que en los escritos de los hombres. Se concluye, en este aspecto, que las mujeres tienen más producción escrita con menor número de errores que los hombres.

En cuanto a la pregunta planteada sobre si existe alguna diferencia en el porcentaje de errores cometidos en la producción escrita de los estudiantes, en relación con el género, se

puede afirmar que, de acuerdo con los resultados del corpus general, los errores FS, GNN, GVN, LS, WM, están más presentes en los hombres que en las mujeres. Por otro lado, los errores GA, GPP, GWC, LP, QM Y WRM ocurren más en las mujeres que en los hombres.

En el error GPP las mujeres tienen dos puntos porcentuales más que los hombres. Esto refleja el uso inadecuado de los pronombres personales por parte de las mujeres.

El error GVN, con 1 % de mayor presencia en hombres, denota la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo lo cual incide en la calidad de los textos escritos.

En el caso del error QM, mayormente presentado en los escritos de las mujeres, con un valor de casi 2 % por encima del caso de los hombres, se concluye que la falta de puntuación puede originar textos incoherentes o incomprensibles.

En relación con investigaciones en el mismo tema, Pardo y Quiroz (2021) también opinan que las mujeres tienen mayor producción escrita con menor cantidad de errores, lo cual nos lleva a concluir que existen diferencias que confirman un mejor rendimiento de las mujeres en el aprendizaje de ILE. Igualmente, se confirman estudios de Babayiğit, (2015) en los que asegura que las estudiantes mujeres sobrepasan el desempeño de los hombres en deletreo, vocabulario y calidad de texto.

En cuanto al tipo de errores cometidos en el corpus, se concluye que tanto hombres como mujeres muestran gran similitud en el tipo de errores, mas no en los porcentajes.

5.- Referencias bibliográficas

- Babayiğit, S. (2015). The dimensions of written expression: Language group and gender differences. *Learning and Instruction*, 35, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.08.006>
- Berglind, E. (2017). Evidentiality across age and gender: a corpus-based study of variation in spoken British English. *Research in Corpus Linguistics*, 5, 17-33. <https://doi.org/10.32714/ricl.05.02>
- Carrió, M., & Mestre, E. (2013). A proposal for the tagging of grammatical and pragmatic errors. *RICL, Research in Corpus Linguistics*, 1, 7-18. <http://www.academpublisher.com/ricl>
- Castillejos, W. (2009). Error Analysis in a Learner Corpus. What Are Learners' Strategies? In P. Gómez & A. Sánchez (Eds.), *A survey of corpus-based research*. (pp. 675-690). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805595>
- Crespo, M. (2016). Analysis of parameters on author attribution of Spanish electronic short texts. *Research in Corpus Linguistics*, 4, 25-32.
- Dagneaux, E., Denness, S., Granger, S., Meunier, F., Neff, J., & Thewissen, J. (2005). *Error Tagging Manual Version 1.2.*, Université Catholique de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/75592>
- Durán, N. (2011). Exploring gender differences in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 01(8), 123-136.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. Cambridge University Press.
- Hernández, N. (2013). New media, new challenges: exploring the frontiers of corpus linguistics in the linguistics curriculum. *RICL, Research in Corpus Linguistics*, 17-31. <http://www.academpublisher.com/ricl>

- Ishikawa, Y. (2015). Gender differences in vocabulary use in essay writing by university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 593-600.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.078>
- Lakoff, R. (2003). Language, gender, and politics: Putting “women” and “power” in the same sentence. In Janet Holmes, Miriam Meyerhoff (Eds.) *The handbook of language and gender*, 78, 161-78. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756942>
- Londoño Vásquez, D. A. (2008). Error Analysis in a Written Composition. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (10), 135-146. <https://r.issu.edu.do/fqA>
- Morales-Reyes, A., & Gómez, I. (2016). Transfer and Semantic Universals in the L2 Acquisition of the English Article System by Child L2 Learners. *Language Acquisition*, 23(1), 57-74.
<https://doi.org/10.1080/10489223.2015.1067318>
- Newman, N., Groom, C., Handelman, L., & Pennebacker, J. (2008). Gender differences in language use: an analysis of 14.000 text samples. *Discourse Processes*, 45, 211-236.
<https://doi.org/10.1080/01638530802073712>
- Pardo, M., & Quiroz, G. (2021). Género y estrato socioeconómico, ¿factores determinantes en el número y tipo de errores escritos del inglés como lengua extranjera? *Lenguaje*, 41(2).
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.10540>
- Pardoine, S. (2003). Variation in Language and Gender. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 98-118). Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470756942>
- Sánchez, M. E., Sevilla, Y., & Bachrach, A. (2016). Agreement processing in control and raising structures. Evidence from sentence production in Spanish. *Lingua*, 177, 60-77.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2015.12.014>
- Scott, M. (2005). WordSmith. <http://lexically.net/wordsmith/research/>
- Szabó, T. (2013). A corpus-based analysis of language ideologies in Hungarian school metalanguage. *RICL. Research in Corpus Linguistics*, 1, 65-79. <http://www.academypublisher.com/ricl>

Implementación de estrategias metodológicas para la mejora de la lectoescritura en estudiantes de 4.º de Primaria en La Romana, República Dominicana (2023-2024)

Implementation of methodological strategies for the improvement of reading and writing in 4th grade students primary, La Romana, Dominican Republic, 2023-2024

Vangelys Yancydi Roche-Rijo¹

Sibely Santana²

Resumen

Esta investigación se ha realizado con el propósito de aplicar estrategias metodológicas en busca del desarrollo de las habilidades de lectoescritura, partiendo de una situación problemática en la que la mayoría de los estudiantes ni comprendían ni podían plasmar lo que inferían de lo leído con sus propias palabras. El estudio es de carácter cualitativo, en base al enfoque de investigación-acción. Se realizó en la Escuela Parroquial Calasanz San Pedro, donde la muestra utilizada fue el alumnado de 40. A del nivel primario. Se recogió información aplicando técnicas, como la observación, e instrumentos, como el cuestionario cerrado. Por otro lado, se implementó un plan

Abstract

This research has been carried out with the purpose of applying methodological strategies in search of the development of reading and writing skills, starting from a problematic situation in which most students neither understood nor could capture what they inferred from what they read in their own words. The study is qualitative, based on the action research approach. It was held at the Calasanz San Pedro Parochial School, where the sample used was the students of 4th. A of the primary level. Information was collected by applying techniques, such as observation, and instruments, such as the closed questionnaire. On the other hand, an

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, vangelys.rocheSQ@@isfodosu.edu.do, <https://orcid.org/0009-0009-8044-056X>

² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, 202110379@issu.edu.do, <https://orcid.org/0009-0009-0987-3653>

de acción, en el que las estrategias implementadas abarcaban métodos tradicionales e interactivos y recursos tecnológicos. Como resultado, los estudiantes mejoraron la capacidad de analizar y comprender textos, la fluidez lectora, la coordinación motora fina y el uso de las reglas caligráficas y gramaticales.

Palabras clave: caligrafía, comprensión, estrategias, fluidez, gramática, lectoescritura, vocabulario.

action plan was implemented, in which the strategies implemented included traditional and interactive methods and technological resources. As a result, students improved their ability to analyze and understand texts, reading fluency, fine motor coordination, and the use of calligraphic and grammatical rules.

Keywords: calligraphy, comprehension, strategies, fluency, grammar, literacy, vocabulary.

1. Introducción

La lectoescritura es una de las competencias fundamentales y transformadoras en el proceso educativo, ya que constituye la base de cualquier actividad académica, profesional y social. La habilidad de leer y escribir correctamente es esencial para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también favorece la expresión oral y la participación en el aula (Pisco-Román & Bailón-Panta, 2023). Sin embargo, en el contexto educativo de la Escuela Parroquial Calasanz San Pedro, ubicada en la ciudad de La Romana, se identificó una problemática significativa: deficiencias en la lectoescritura. La mayoría de los estudiantes de 4.º A presentaba dificultades tanto en la comprensión lectora como en la velocidad y precisión de la lectura. Además, muchos de ellos no lograban plasmar con claridad lo que inferían de los textos leídos, lo que afectaba directamente su rendimiento académico.

La importancia de abordar esta situación radica en que la lectoescritura es la base de todo el aprendizaje. Su ausencia o deficiencia no solo limita el desempeño académico, sino que puede tener repercusiones a largo plazo en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes. Este desafío en la comprensión y producción escrita debe atenderse de manera urgente mediante estrategias pedagógicas específicas que impliquen tanto a educadores como a estudiantes. Es por ello por lo que se lleva a cabo esta investigación, con el objetivo de implementar estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje que mejoren las habilidades de lectoescritura en los estudiantes de 4.º A, Distrito 05-03, en La Romana, durante el período 2023-2024.

El propósito de este trabajo es generar cambios y mejoras frente a la problemática identificada, contribuir al fortalecimiento de las competencias lectoescritoras de los estudiantes y ofrecer una base sólida para su éxito académico futuro.

2. Metodología

La investigación se desarrolló con un enfoque de investigación-acción cualitativo, centrado en la comprensión de fenómenos desde la perspectiva de los participantes. Se llevó a cabo con estudiantes del segundo ciclo de Primaria de la Escuela Parroquial Calasanz San Pedro en La Romana, utilizando una muestra de 40 alumnos. Se adoptó el modelo de Kemmis que incluye cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión (Minaya-Freire et al., 2022).

En la fase de planificación, se identifican problemas educativos y se formulan objetivos claros, estableciendo estrategias e indicadores de éxito. La fase de acción implica la implementación de intervenciones en el aula (Sánchez et al., 2020). Durante la fase de observación, se recopilan datos cualitativos y cuantitativos para evaluar los efectos de las acciones. Finalmente, en la fase de reflexión, se analizan los datos para ajustar y mejorar la práctica docente (Sánchez et al., 2020).

Las técnicas de recogida de información incluyeron observación, entrevistas y cuestionarios, utilizando diarios reflexivos, portafolios de evidencias, listas de cotejo, rúbricas, y pruebas orales y escritas.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación se presentan en la siguiente tabla, la cual refleja el análisis detallado de la técnica de triangulación aplicada entre los investigadores, los estudiantes y la docente. Esta metodología permitió obtener una visión integral del problema de la lectoescritura, considerando las perspectivas de cada grupo involucrado. La triangulación facilitó la validación de los datos, asegurando que las conclusiones fueran precisas y representativas de la realidad educativa de los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran las principales deficiencias en la comprensión lectora y las dificultades en la producción escrita, así como las áreas en las que se lograron avances significativos gracias a la implementación de estrategias pedagógicas enfocadas en mejorar estas habilidades. La tabla proporciona una comparación entre los datos recogidos de cada fuente, lo que permite una interpretación más clara y fundamentada de los hallazgos.

Tabla 1
Muestra comparativa de los datos recogidos

Participantes	Unidad de análisis	Opiniones	Coherencia	Discrepancia
Estudiantes		Afirman que, gracias a las acciones de mejora implementadas en clase, han progresado en su forma de leer y escribir.	Se considera que hay coherencia entre lo expuesto por todos los participantes.	
Observadores	Acciones educativas para la mejora de la lectoescritura	Expresan que los estudiantes han mejorado en la lectoescritura.		
Profesores		Consideran que ha sido notable la mejoría de la lectoescritura por medio de las acciones educativas implementadas en clase.		
Técnicas	Lectura en voz alta, lectura compartida, lluvia de ideas.			
Estudiantes		Los alumnos sostienen la opinión de que son capaces de leer más correcta y fluidamente.	Se considera que hay discrepancia entre lo expuesto por todos los participantes.	
Observadores	Reconocimiento de palabras y lectura con velocidad y precisión.	Algunos consideran que hay mejoría, aunque muy poca, mientras que otros que no hay, pero hay más motivación.		
Profesores		Se afirma que ahora los estudiantes son capaces de leer con más rapidez y naturalidad.		
Técnicas	Lectura guiada, individual y en voz alta.			

(Continuación)

Participantes	Unidad de análisis	Opiniones	Coherencia	Discrepancia
Estudiantes		Los alumnos consideran que son capaces de organizar y redactar un texto y seguir las normas de ortografía.		
Observadores	Producción de textos y palabras en una secuencia coherente y secuencial.	Expresan que los alumnos han avanzado en el momento de producir un texto, tomando en cuenta las reglas de ortografía y los márgenes.	Se considera que hay coherencia entre lo expuesto por todos los participantes.	
Profesores		Afirman que los estudiantes han mejorado en la escritura de textos y en el uso de los márgenes y los tamaños de las letras.		
Técnicas	Lectura compartida, discusión guiada, dramatización, lluvia de ideas.			
Estudiantes		Una gran mayoría considera que se ha mejorado en la comprensión de las normas de nuestra lengua.		
Observadores	Aplicación de las reglas gramaticales para organizar las ideas en un texto.	Consideran que los estudiantes han progresado en cuanto a la formación de oraciones, lo que ha permitido que sostengan comunicaciones más efectivas.	Se considera que hay coherencia entre lo expuesto por todos los participantes.	
Profesores		Refieren que el alumnado ha aumentado la capacidad de comprender las reglas del idioma.		
Técnicas	Discusión guiada, lluvia de ideas, dramatización, juego de roles.			
Estudiantes		Los estudiantes expresan que ya son capaces de entender lo que leen y reflexionar sobre el texto leído.		
Observadores	Comprensión y producción de textos	Sostienen que el alumnado ha mostrado importantes avances, como la identificación de ideas principales y explicaciones coherentes sobre lo que leen y observan.	Se considera que hay coherencia entre lo expuesto por todos los participantes.	
Profesores		Contemplan que el estudiantado es capaz de entender y analizar textos, lo que les permite absorber información y obtener conclusiones significativas.		
Técnicas	Discusión guiada, lluvia de ideas, resumen, juego de roles.			

Nota: Elaboración propia de acuerdo a los datos obtenidos

Después de implementadas las actividades, los estudiantes de 4.0 A lograron los siguientes resultados:

- **Mejor capacidad de entender y analizar textos:** se logró por medio de las actividades «Conectando la oración», «Identificando hechos u opiniones» y «Comentando la historia» en las que los estudiantes leyeron y analizaron textos con el objetivo de comprender y comentar sobre los mismos.
- **Correcta pronunciación de las palabras y mejor fluidez lectora:** gracias a las actividades realizadas como «Lectura para todos» y «Subiendo de nivel» en las que los estudiantes leyeron varios textos pronunciando las palabras correctamente y utilizando cronómetros para tomar el tiempo.
- **Uso correcto de las reglas de ortografía:** se logró por medio de las actividades «Conectando la oración», «Explorando comentarios » y «Crea tu propia historia» en las que los estudiantes redactaron textos y demostraron un uso correcto de las normas de ortografía.
- **Mejor coordinación motora fina:** gracias a la implementación de las actividades «Ejercicios de trazado y carrera de laberintos caligráficos» y «Trazando y copiando las letras» en las que los estudiantes trazaron líneas y letras en plantillas impresas para mejorar su coordinación motora fina.
- **Espaciado entre las letras y el uso adecuado de los márgenes en las páginas:** gracias a las actividades «Abiertas o cerradas» y «Reconoce y separa» los alumnos lograron mejorar el espaciado entre las letras y el uso de los márgenes en las páginas en el momento de redactar un texto.

4. Discusión y conclusiones

Luego de la recogida de información, realizada al finalizar la ejecución del plan de acción, se ha podido analizar el efecto de la metodología empleada en la enseñanza de las habilidades de lectoescritura.

- De acuerdo con el primer objetivo, se identificaron las dificultades que incidían en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de 4.0. A. Las principales son la falta de comprensión lectora, el mal uso de las reglas gramaticales y la falta de coordinación motora fina.
- Para atender al segundo objetivo, se diseñó un plan de actividades basado en la implementación de estrategias metodológicas centradas en la lectoescritura, el cual se llevó a cabo en once semanas, con el fin de abordar la problemática presentada. Se desarrollaron actividades que integraron las variables en las que se enfoca esta investigación.

- Según el tercer objetivo, se determina que, después de haber comparado las informaciones recolectadas al inicio y al final de esta investigación, ha habido mejoras en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de 40. A. Estos ya son capaces de leer con una mayor fluidez, pueden organizar y redactar un texto oral y escrito y han desarrollado la capacidad de entender y analizar textos.

5. Referencias bibliográficas

- Minaya-Freire, A., Ramón-Aribau, A., & Subirana-Casacuberta, M. (2022). Impacto de una investigación acción participativa en el manejo del dolor de mayores con demencia. *Gerokomos*, 33(3), 161-167. <https://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v33n3/1134-928X-geroko-33-03-161.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos, Dirección General del Currículo. (2022). *Adecuación Curricular Nivel Primario*. <https://r.issu.edu.do/4L>
- Pisco-Román, J., & Bailón-Panta, A. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *Revista 593 Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 328 -347 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658>
- Real Academia Española. (2023). Lectoescritura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 21 de junio de 2024, de <https://dle.rae.es/lectoescritura?m=form>
- Real Academia Española. (2023). Léxico. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 21 de junio de 2024, de <https://dle.rae.es/l%C3%A9xico>
- Real Academia Española. (2023). Morfosintaxis. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 21 de junio de 2024, de <https://dle.rae.es/morfosintaxis>
- Sánchez, I., González, L., & Esmeral, S. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena. <https://elibro.net/es/ereader/isfodosu/170301?page=135>

