

DECIREs

Vol. 25, No. 34, julio de 2025

DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2024.25.34



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 25, núm. 34, julio de 2025

DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2025.25.34

DECIREs



Universidad Nacional
Autónoma de México



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaria General

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz

Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. William Lee Alardín

Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Lic. Ana Elsa Pérez Martínez

Directora

Lic. Jorge Jiménez Rentería

Secretario General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez

Secretario Académico

DECIREs

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas

Diseño y diagramación: Brenda J. Vázquez y Francisco Ibarra

Apoyo editorial: Astrid Pantoja

Ingeniería web: Maribel Carmona Herrera

EQUIPO EDITORIAL

Emma Jiménez Llamas: ejimenez@cepe.unam.mx

Gonzalo Lara: gonlara@cepe.unam.mx

Alberto Lara: alberto.larac@enallt.unam.mx

Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx

Decires, núm. 34, vol. 25, julio de 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C. P. 04510, Ciudad de México, a través del Centro de Enseñanza para Extranjeros, Avenida Universidad número 3002, Ciudad Universitaria, C. P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, Tel. (55) 5622 2213 y (55) 5622 2482 ext. 105, <https://decires.cepe.unam.mx>, decires@cepe.unam.mx. Editora responsable: Emma Jiménez Llamas. Certificado de Reserva de Derechos de Autor número: 04-2024-081911371900-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Emma Jiménez Llamas. Centro de Enseñanza para Extranjeros, Avenida Universidad número 3002, Ciudad Universitaria, C. P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, fecha de última modificación: 3 de julio de 2025.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja el punto de vista de los árbitros, de la Editora o de la UNAM.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.



CONTENIDO

ARTÍCULOS

Validación de la capacidad de ChatGPT en la clasificación de competencias lingüísticas en español según el MCER 7
Tatyana Martynova

Propuesta para el desarrollo de las competencias docentes del tutor o tutora de prácticas en español como lengua extranjera a través de un proyecto ERASMUS+ 33
María Vicenta González Argüello, Carmen Ramos Méndez y Alma Laura Montes Hernández

Análisis de la percepción estudiantil sobre la inteligencia artificial generativa en la formación universitaria: hacia una práctica ética e informada 55
María del Rosario Hernández Coló y Eduardo Chávez Romero

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Literatura y lengua: seis cuentos de escritoras mexicanas del siglo XX como recurso didáctico en la enseñanza de ELE 103
Margarita Abigail Mota Montoya

Expresión artística y enseñanza del español como lengua extranjera a niños: propuesta de un curso inicial 133
Daniela Bedmar San Juan

NOTA DE INVESTIGACIÓN

Tecnología educativa y autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una revisión bibliográfica y prospectivas 173
Spyridon Vassis

RESEÑAS

- La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (2024).
Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez
y Luis Cerezo (editores). Routledge Press 187
J. César Félix-Brasdefer
- Van der Pool, B. (2025). *¡Sí! Se puede aprender idiomas con dislexia*. Teacher Studio SL 193
Marcela Nieto Rodríguez

Validación de la capacidad de ChatGPT en la clasificación de competencias lingüísticas en español según el MCER

Validation of ChatGPT's Ability to Classify Spanish Language Competencies According to the CEFR

Tatyana Martynova

Universidad de Granada

martynovatk@correo.ugr.es

ORCID: [0009-0008-3884-3966](https://orcid.org/0009-0008-3884-3966)

Resumen: Este estudio analiza la capacidad de ChatGPT para clasificar y generar contenido en español según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), desde A1 hasta C2. La investigación se centra en cinco tareas: 1) evaluación del contenido gramatical en programas educativos; 2) clasificación de materiales audiovisuales; 3) distribución del vocabulario; 4) adaptación de textos a distintos niveles; y 5) elaboración de preguntas para exámenes de Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Los resultados muestran que ChatGPT tiene una comprensión básica de los descriptores del MCER y destaca en la adaptación de textos y en la formulación de preguntas orales. Además, demuestra capacidad para simplificar contenidos y proponer temas relevantes. Sin embargo, presenta limitaciones significativas, como la falta de precisión en la clasificación de vocabulario y materiales audiovisuales, la superficialidad en los programas educativos para niveles avanzados y cambios innecesarios en la adaptación de textos. Se concluye que ChatGPT puede ser una herramienta valiosa para complementar el aprendizaje de idiomas, pero su uso requiere supervisión docente para garantizar la fiabilidad de los contenidos. Se destaca la necesidad de profundizar en investigaciones futuras que permitan optimizar sus capacidades con el objetivo de mejorar su eficacia en entornos educativos formales e informales, y garantizar su alineación con los estándares del MCER.

Palabras clave: ChatGPT; MCER; español como lengua extranjera; clasificación de competencias lingüísticas.

Abstract: This study analyzes ChatGPT's ability to classify and generate content in Spanish according to the levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), from A1 to C2. The research focuses on five key tasks: evaluating grammatical content in educational programs, classifying audiovisual materials, distributing vocabulary, adapting texts to different proficiency levels, and developing questions for DELE exams. The results show that ChatGPT has a basic understanding of CEFR descriptors, standing out in text adaptation and the formulation of oral questions. Additionally, it demonstrates the ability to simplify content and propose relevant topics. However, it also presents significant limitations, such as a lack of precision in classifying vocabulary and audiovisual materials, superficiality in educational programs for advanced levels, and unnecessary changes when adapting texts. It is concluded that ChatGPT can be a valuable tool to complement language learning, but its use requires teacher supervision to ensure content reliability. The need for further research to optimize its capabilities is highlighted, with the aim of improving its effectiveness in both formal and informal educational contexts and ensuring its alignment with CEFR standards.

Keywords: ChatGPT; CEFR; Spanish as a foreign language (SFL); classification of language competencies.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la inteligencia artificial (IA), en particular la inteligencia artificial generativa, se ha convertido en una parte esencial de diversas áreas de la vida, incluida la educación. Uno de los ejemplos más destacados del uso de la IA en el aprendizaje es ChatGPT, un modelo de lenguaje tipo chatbot capaz de generar texto, analizar preguntas y comunicarse en tiempo real con la persona que lo usa. En el contexto de la enseñanza de idiomas extranjeros, ChatGPT ha abierto nuevas posibilidades, ofreciendo apoyo personalizado, acceso constante y herramientas innovadoras que facilitan el aprendizaje autónomo o asistido.

Han aparecido varios estudios dedicados a la eficacia del uso de ChatGPT en el entorno educativo y académico (Alemán Ariza et al., 2024; Bozkurt, 2024; Larverde Gonzalez y Rodríguez Hernández, 2025; Montoya, 2024; Moreno Padilla, 2019; Orozco Castaño, 2022). Además, se han desarrollado investigaciones centradas específicamente en el aprendizaje de idiomas, sobre todo en inglés (Chicaíza Chicaíza et al., 2023; Kohnke et al., 2023; Shaikh et al., 2023), así como intentos de estimar y valorar las capacidades de esta herramienta mediante experimentos prácticos: la calidad del *feedback* proporcionado por ChatGPT (Hernández, 2024),

la habilidad de crear preguntas para exámenes (Rivera-Rosas et al., 2024), la evaluación de escritura (vanderLinde y Mera Cury, 2024), entre otras.

Este estudio busca evaluar la capacidad de ChatGPT para clasificar y generar contenido en español de acuerdo con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), desde A1 hasta C2. Pretende ofrecer tanto un diagnóstico preliminar sobre el grado de alineación entre las respuestas generadas y los descriptores del MCER como una propuesta metodológica para futuras investigaciones más desarrolladas.

Los niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002) proporcionan una descripción estándar y global de las competencias lingüísticas, lo que permite medir habilidades en comprensión, expresión y escritura en diferentes idiomas. Así, al aprender español, el estudiantado debe comprender bien las competencias específicas de su nivel: desde el uso correcto de las estructuras gramaticales hasta el dominio de un vocabulario adaptado y la capacidad de interactuar en situaciones reales. Este enfoque asegura una progresión lógica y eficiente en el aprendizaje del idioma. Además, ayuda a que la comunidad estudiantil, el cuerpo docente, las personas que diseñan los cursos y las que crean materiales didácticos, así como quienes elaboran los exámenes, tengan inevitablemente implicación en este proceso, que supone centrarse en una dimensión concreta (Consejo de Europa, 2002, p. 10). No obstante, investigaciones recientes han subrayado que su aplicación puede presentar márgenes de subjetividad (De la Torre García, 2016; Pineda Sánchez et al., 2024), especialmente en la asignación de contenidos o vocabulario a determinados niveles. A pesar de ello, sigue siendo un marco de referencia fundamental para la enseñanza de idiomas en Europa y otras regiones.

Para evaluar ChatGPT, este estudio propone cinco tareas clave:

- Evaluar el contenido gramatical de un programa educativo generado por ChatGPT para un nivel específico y verificar si cumple con las necesidades gramaticales correspondientes.
- Analizar la capacidad de comprensión de los niveles: determinar si el modelo puede identificar correctamente el nivel de un video o material audiovisual.
- Examinar la distribución del vocabulario: comprobar si el vocabulario presentado está correctamente clasificado según los niveles del MCER.
- Medir la capacidad de adaptar textos: comprobar si ChatGPT puede ajustar un mismo texto a diferentes niveles manteniendo coherencia y adecuación.

- Crear preguntas para exámenes: analizar si el modelo es capaz de generar preguntas útiles para la preparación de exámenes DELE en distintos niveles.

Derivado de estas tareas, y con el objetivo de orientar el análisis empírico, se plantean algunas preguntas de investigación alineadas con el objetivo central del estudio. La pregunta general integradora es la siguiente: ¿en qué medida puede ChatGPT generar y clasificar contenidos didácticos en español como lengua extranjera conforme a los descriptores del MCER, desde el nivel A1 hasta el C2? Por su parte, las preguntas específicas son:

1. ¿En qué grado los programas educativos elaborados por ChatGPT integran contenidos gramaticales pertinentes y adecuados a cada nivel del MCER? ¿Pueden ser utilizados en procesos de autoaprendizaje para guiar al estudiantado a través de las necesidades gramaticales propias de cada nivel?
2. ¿Es capaz ChatGPT de determinar con precisión el nivel de dificultad de materiales audiovisuales?
3. ¿Clasifica ChatGPT el vocabulario de manera coherente con los criterios establecidos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006)? ¿Puede considerarse fiable su uso en tareas en las que el nivel léxico desempeña un papel crucial?
4. ¿Es capaz ChatGPT de adaptar textos escritos de forma coherente y progresiva según los diferentes niveles de competencia lingüística definidos por el MCER?
5. ¿En qué medida las preguntas orales generadas por ChatGPT para la preparación de los exámenes DELE reflejan los objetivos comunicativos y las exigencias específicas de cada nivel?

Las tareas planteadas incluyen tanto capacidades productivas como receptivas y se centran en las actividades lingüísticas establecidas por el MCER, que son la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación (Consejo de Europa, 2002, p. 14). Además, ofrecen una visión integral en la creación de programas y en la comprensión de las necesidades de los exámenes y evaluaciones. Este enfoque

no solo mide las capacidades individuales de ChatGPT, sino que también permite proponer mejoras metodológicas para su integración en la enseñanza de idiomas.

Al mismo tiempo, hay que recordar que los niveles solo reflejan una dimensión vertical (Consejo de Europa, 2002, p. 18). Por ello, este trabajo no pretende determinar si es posible aprender un idioma utilizando únicamente las capacidades de ChatGPT o si el alumnado no será capaz de lograr el dominio del español si el programa muestra algunos errores, ya que el aprendizaje de un idioma es un proceso más complejo. Sin embargo, entender el grado de conocimiento de las características principales de los niveles lingüísticos por parte de ChatGPT puede esclarecer si tanto docentes como estudiantes que practican el autoaprendizaje pueden confiar en la información proporcionada por el programa, si este es capaz de ofrecer materiales adicionales adecuados y si puede valorar el nivel de quien aprende español para proporcionar un *feedback* razonable.

TAREAS DE VALIDACIÓN DE LA CAPACIDAD DE CHATGPT

A continuación se revisan las cinco tareas de validación de la capacidad de ChatGPT en la clasificación de competencias lingüísticas en español según el MCER, mencionadas anteriormente.

Tarea 1. Evaluación del contenido gramatical en un programa educativo generado por ChatGPT

En la primera tarea se evalúa la capacidad de ChatGPT para crear un programa de español para diferentes niveles de aprendizaje. Además, verificaremos si la gramática proporcionada para cada nivel coincide con los contenidos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

Es relevante señalar que en esta parte, así como en las tareas posteriores, el *prompt* (instrucciones) fue introducido inicialmente en inglés. Esta decisión se fundamenta en varios estudios que evidencian diferencias significativas en las respuestas generadas por ChatGPT según el idioma empleado (Coldewey, 2023; Joshi et al., 2024; Seghier, 2023). Considerando estos hallazgos, se ha optado por el inglés con el objetivo de evaluar la calidad de las respuestas tanto para docentes que hacen uso de esta herramienta como para contextos de autoaprendizaje, especialmente en situaciones en las que el estudiantado que utiliza ChatGPT de forma autónoma posee un nivel inicial de competencia en español. En este escenario hipotético, resulta más probable que las solicitudes se formulen en un idioma

distinto al español, y, dado el carácter global y universal del inglés, su uso en cada una de las tareas permite simular de manera más realista las condiciones en las que esta herramienta podría emplearse en entornos educativos internacionales.

El *prompt* utilizado fue “Create a Spanish A1-level study program with grammar, vocabulary and weekly topics”. Este mensaje se ajustó de forma progresiva para cada nivel, cambiando únicamente la indicación del nivel correspondiente (por ejemplo: “Create a Spanish B1-level study program...” y “Create a Spanish C1-level study program...”), con el objetivo de mantener la coherencia metodológica y facilitar la comparación entre las respuestas generadas.

Analizaremos cómo ChatGPT genera programas para tres niveles diferentes: A1, B1 y C1. A partir de esta información, elaboraremos un cuadro que recopile los temas gramaticales incluidos por ChatGPT en los programas de español para cada nivel y los compararemos con los contenidos establecidos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) (Cuadro 1).

Cuadro 1. Comparación de los temas gramaticales incluidos en los programas de aprendizaje de español generados por ChatGPT para los niveles A1, B1 y C1

A1	B1	C1
<ul style="list-style-type: none"> • Present tense of regular <i>-ar, -er, -ir</i> verbs. • Prepositions of place (<i>en, sobre, bajo, cerca de</i>). • Verb <i>hay</i> (<i>there is/there are</i>). • Introduction to modal verbs (<i>querer, poder</i>). • Singular and plural nouns in context. • Verb <i>ir</i> (<i>to go</i>) and <i>venir</i> (<i>to come</i>). • Imperatives for directions (<i>sigue, gira, toma</i>). • Verb <i>hacer</i> for weather expressions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Review of pretérito perfecto (<i>he viajado</i>) and pretérito indefinido (<i>viajé</i>). • Time markers: <i>hace, ya, todavía no, nunca</i>. • Imperfecto for descriptions (<i>era, tenía</i>). • Contrast between “indefinido” and “imperfect”. • Verbs like <i>gustar</i> and <i>parecer</i>. • Subjunctive with opinions (<i>es importante que...</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Advanced connectors (<i>aunque, sin embargo, no obstante</i>). • Sentence restructuring for variety. • Subjunctive in relative clauses (<i>lo que sea necesario</i>). • <i>Si</i> clauses with the subjunctive. • Passive voice (<i>se dice que, fue construido por</i>). • Advanced use of impersonal constructions. • Concessive clauses (<i>a pesar de que, por más que</i>). • Use of <i>aunque</i> with indicative and subjunctive. • Use of “pluscuamperfecto” and “pretérito perfecto compuesto”.

A1	B1	C1
<ul style="list-style-type: none"> • Adjectives and nouns for weather and clothing. • Verb <i>gustar</i> (to like). • Reflexive verbs (<i>levantarse, bañarse</i>). • Verb <i>doler</i> (to hurt). • Indirect object pronouns (<i>me, te, le</i>). • Near future with <i>ir a</i>. • Recap of present tense verbs. • Review key verb conjugations. • Practice sentence structures. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexive verbs in present and past tenses (<i>me levanto, me levanté</i>). • Frequency adverbs (<i>normalmente, a menudo</i>). • Imperative (formal and informal commands). • Use of pronouns with commands (<i>hazlo, cómpreselo</i>). • Future tense (<i>hablaré, viviré</i>). • Conditional for hypothetical situations (<i>me gustaría</i>). • Reported speech (<i>dijo que, comentó que</i>). • Use of <i>ser</i> and <i>estar</i> in contexts. • Subjunctive for advice (<i>te recomiendo que...</i>). • Conditional with advice (<i>yo en tu lugar</i>). • Conditional tense (<i>sería, tendría</i>). • Review of past and future tenses. • Practice complex sentences with conjunctions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mastering narrative techniques with adverbs and transitions. • Advanced pronouns (<i>cuyo, el cual</i>). • Vocabulary differences between formal and informal settings. • Use of <i>vos</i> and regional colloquialisms. • Common regional idiomatic expressions. • Advanced relative clauses and syntactic variety. • Use of rhetorical questions and parallel structures. • Review indirect speech (<i>dijo que, comentó que</i>). • Recognizing reduced forms in speech (<i>pa', tó</i>). • Nominalization (<i>la construcción, el análisis</i>). • Use of prepositional phrases for precision. • Advanced conditional sentences for hypothetical cultural comparisons. • Subjunctive for expressing opinions (<i>me sorprende que</i>).

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 20 de enero).

El programa de ChatGPT (OpenAI, 2025) para el nivel A1 ofrece un curso de 12 semanas estructurado en cuatro apartados semanales: *topics* (temas), *grammar* (gramática), *vocabulary* (vocabulario) y *activities* (actividades). Aunque adecuado en general, omite elementos esenciales como demostrativos (*este, esa, aquello*), posesivos (*mi, tus, suyos*) y numerales cardinales, pues incluye solo ordinales. Además, considera objetos indirectos, pero no directos, fundamentales para la construcción básica de oraciones.

ChatGPT (OpenAI, 2025) sugiere recursos adicionales, como libros (*Español en Marcha A1, Aula Internacional 1*), aplicaciones (Duolingo, Memrise, Busuu) y canales de video (SGEL ELE Español para Extranjeros, Easy Spanish). El diseño, enfocado a aprendizaje grupal con actividades interactivas, carece de prácticas individuales, lo que lo hace poco adecuado para el autoaprendizaje. Por ello, en B1 se solicitó un programa específico para autoaprendizaje: “Create a Spanish B1-level self-study program”.

Para B1, el programa mantiene una duración de 12 semanas, sin considerar la mayor carga horaria requerida para este nivel. Aunque muestra avances respecto a A1, presenta lagunas frente al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), como la falta de variación entre español de España y de (algunas regiones de) América Latina, los grados del adjetivo, los cuantificadores y el pretérito pluscuamperfecto. Sobre el subjuntivo, solo incluye un uso limitado (*es importante que...*), dejando fuera expresiones desiderativas (*ojalá*), de duda (*quizá, tal vez*) y subordinadas con valor desiderativo (*quiero que vengas*).

En cuanto a recursos adicionales, se destacan herramientas útiles como *Gramática de uso del español B1-B2* (Edelsa), aplicaciones (Memrise, Quizlet, Anki) y recursos auditivos (Españolistas, Duolingo Spanish Podcast, Easy Spanish), aunque algunos, como los artículos de *El País*, podrían ser demasiado avanzados para B1.

El programa para C1 mantiene la misma estructura de 12 semanas, lo que no refleja la carga horaria necesaria recomendada por el Instituto Cervantes: unas 180 horas (15 semanales), frente a las 120 horas de B1 (10 semanales) y 60 de A1 (5 semanales) (Instituto Cervantes, s. f.). No obstante, cabe destacar algunos aspectos positivos, ya que ChatGPT recomienda más recursos adicionales para los niveles avanzados y tareas que el alumnado puede realizar utilizándolos. Entre estas recomendaciones se incluye ver programas de comedia y analizar las referencias culturales, leer artículos relacionados con su área en BBC Mundo, escuchar pódcast de *El País* y noticias de RTVE, participar en debates o ver charlas de TED en español, y leer ensayos de la sección de opinión de *El País*, entre otros.

En resumen, aunque ChatGPT es capaz de generar propuestas estructuradas y ofrece recursos complementarios útiles, presenta importantes limitaciones en

cuanto a la exhaustividad y adecuación gramatical, especialmente en niveles superiores. Esto refuerza la necesidad de supervisión docente en su uso didáctico.

Tarea 2. Determinar si el modelo puede identificar correctamente el nivel de un video o material audiovisual

En esta segunda tarea se evalúa la capacidad de ChatGPT para identificar el nivel de dificultad de materiales audiovisuales destinados a la enseñanza de español como lengua extranjera. Los videos seleccionados provienen del canal de YouTube SGEL ELE, que publica contenidos vinculados a manuales didácticos de ELE y clasificados por nivel. Con el fin de evitar sesgos derivados de los títulos, imágenes o enlaces, se utilizó la función «Mostrar texto del vídeo» disponible en la pestaña «Transcripción» de YouTube para extraer el contenido verbal íntegro de cada video. Estos textos se introdujeron en ChatGPT como entrada en formato plano, sin ninguna indicación explícita del nivel. Este procedimiento permitió simular un escenario en el que el modelo debía inferir el nivel únicamente a partir del contenido lingüístico, sin información contextual adicional.

Se solicitó al modelo que clasificara cada fragmento dentro del rango A1-B2, ya que a partir del nivel C1 el uso de materiales no adaptados es común y no necesariamente sigue criterios pedagógicos tan estrictos.

El *prompt* utilizado fue: “Determine the level of this video according to the CEFR”. Este mensaje fue el mismo para todos los casos con el fin de mantener la coherencia metodológica y asegurar una comparación uniforme entre las respuestas generadas.

Como se observa, ChatGPT presenta dificultades significativas para estimar correctamente el nivel en la mayoría de los casos analizados, ya que se equivocó en 15 de las 24 ocasiones (Cuadros 2 y 3). Estas dificultades son menos frecuentes en niveles avanzados, como B2, donde la mayor complejidad de los videos facilita que el modelo identifique el nivel con mayor precisión a partir del tema y el contexto. Sin embargo, en niveles como A2, que abarcan una amplia variedad de temas con vocabulario y gramática básica, ChatGPT tiende a asignar niveles más altos, como B1 o incluso B2. Por ejemplo, en el caso de todos los videos clasificados como A2, el modelo los sobreestimó.

Las *playlists* “Vitamina” y “Agencia ELE”, colecciones de videos basadas en los libros de texto homónimos, presentan mayores desafíos para ChatGPT debido a su estructura más elaborada y a la inclusión de temas no solo cotidianos, sino también polémicos o abstractos. Un ejemplo es el video *Vitamina A2 - Unidad 5*

/ *Vitamina Básico - Unidad 13*, que ChatGPT clasificó como nivel B2, cuando, en realidad, corresponde al nivel A2.

Cuadro 2. Evaluación de los niveles de videos A1 y A2 según la clasificación de ChatGPT

Nombre de video	Nivel del video	Nivel indicado por ChatGPT	Nombre de video	Nivel del video	Nivel indicado por ChatGPT
<i>Compañeros Nueva edición - Unidad "La familia" - La familia de María</i>	A1	A2	<i>Vitamina A2 - Unidad 5 / Vitamina Básico - Unidad 13</i>	A2	B2
<i>Compañeros Nueva edición - Unidad "¿Dónde están las llaves?" - ¿Dónde está mi cámara?</i>	A1	A1	<i>Vitamina A2 - Unidad 2 / Vitamina Básico - Unidad 10 (apartado C)</i>	A2	B2
<i>Vitamina A1/ Vitamina Básico - Unidad 8</i>	A1	A2	<i>Agencia ELE - Vídeo 8: Un viaje de cine</i>	A2	B1
<i>Agencia ELE - Vídeo 5: Una gran cantante</i>	A1	B1	<i>Compañeros Nueva edición - Unidad "El futuro del planeta" - Voluntarios</i>	A2	B1
<i>Agencia ELE - Vídeo 4: Vacaciones en España</i>	A1	B1	<i>Compañeros Nueva edición - Unidad "Sucesos" - Robo en el edificio</i>	A2	B1
<i>NEEM 1/NEEM Básico - Unidad 4 Una casa especial</i>	A1	A2	<i>NEEM 2 - Unidad 2/ NEEM Básico - Unidad 10 Mi amigo Aníbal</i>	A2	B1

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 25 de enero).

Cuadro 3. Evaluación de los niveles de videos B1 y B2 según la clasificación de ChatGPT

Nombre de video	Nivel del video	Nivel indicado por ChatGPT	Nombre de video	Nivel del video	Nivel indicado por ChatGPT
<i>Compañeros Nueva edición - Unidad "¿Qué quieres ser?" - ¿Qué quieres ser?</i>	B1	B1	<i>Vitamina B2 - Unidad 2</i>	B2	B2
<i>Compañeros Nueva edición - Unidad "¡Gastar y gastar!" - El sueño de Pablo</i>	B1	B1	<i>Vitamina B2 - Unidad 9</i>	B2	B2
<i>Agencia ELE - Video 11 - El empleo juvenil</i>	B1	B2	<i>Diverso 3/Diverso Español B Unidad 9 - Igualdad</i>	B2	B1
<i>Vitamina B1 - Unidad 8</i>	B1	B2	<i>NEEM 4 - Unidad 12 - El Greco y la pintura moderna</i>	B2	B2
<i>Vitamina B1 - Unidad 4</i>	B1	B2	<i>NEEM 4 - Unidad 10 - Absuelto por matar en defensa propia</i>	B2	B2
<i>Diverso 2 U6 / Diverso Básico U15 / Voces 3 U1 - ¿Qué haces tú por el medio ambiente?</i>	B1	B1	<i>EEM 4 Nueva edición - Unidades 11 y 12</i>	B2	B2

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 25 de enero).

La explicación proporcionada por ChatGPT para justificar esta clasificación es:

Este texto corresponde al nivel B2, ya que incluye temas más complejos, como la belleza en la edad avanzada, los estereotipos sociales y la importancia de la autorrealización. Además, el texto aborda ideas más abstractas y emplea un vocabulario variado. (OpenAI, 2025, ChatGPT, versión del 25 de enero)

Sin embargo, al analizar los ejemplos destacados por el modelo, se observa que el vocabulario, como *la belleza siempre es belleza* o *la autoestima*, no alcanza el nivel B2. Asimismo, las razones adicionales incluyen:

- Oraciones complejas con subordinadas: *que demuestra que la edad es sólo un número.*
- Uso del presente para describir hechos y acciones: *trabajan para buscar, se ven guapos.*
- Discurso indirecto e ideas abstractas: *demuestran a los más jóvenes lo maravillosa que puede ser esta etapa de la vida.*

Aunque estas características sugieren cierto análisis por parte del modelo, según el MCER (Consejo de Europa, 2002), no son suficientes para justificar la clasificación en el nivel B2. El contenido se mantiene consistente con el nivel A2, ya que la complejidad gramatical y léxica no excede las competencias previstas para este nivel.

En general, se detecta una tendencia de ChatGPT a sobreestimar los niveles, ya que asigna niveles más altos de lo que corresponde según los manuales. Esto podría deberse a que el modelo otorga un peso excesivo al tema y a su percepción subjetiva de complejidad, en lugar de basarse en los descriptores objetivos del MCER.

Tarea 3. Evaluar la distribución del vocabulario

En esta tercera tarea se analiza la capacidad de ChatGPT para clasificar vocabulario en función de los niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002), utilizando como referencia el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006). Para ello se seleccionaron 60 palabras previamente categorizadas por nivel en tres grupos (A1-A2, B1-B2 y C1-C2), 20 por cada rango, como se recoge en la Cuadro 4.

Cuadro 4. Clasificación de 60 palabras seleccionadas de tres niveles (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) según el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

A1-A2	B1-B2	C1-C2
<i>Increíble, precio, entrada, antiguo, redondo, durante, mediodía, alrededor, delgado, talla, igual, creer, vale, aburrido, limpio, oscuro, dibujar, nunca, cambiar, cumpleaños</i>	<i>Frecuente, adivinar, imprescindible, sencillo, rollo, fracasar, equivocado, desastre, acceso, maduro, gritar, agridulce, luminosidad, piedra, ladrillo, proteger, curva, frágil, sobrevivir, origen</i>	<i>Surgir, frialdad, resistir, enderezar, fijo, contiguo, tambalearse, travesía, hilera, sucesivamente, lustro, conmemoración, arcaísmo, actualización, coetáneo, al instante, zanjar, emprender, sinuoso, caducado</i>

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 25 de enero).

Creamos una lista de 60 palabras distribuidas al azar y pedimos a ChatGPT clasificarlas en tres grupos según el nivel (Cuadro 5). Se procedió a ingresarlas mezcladas con el siguiente *prompt*: “Divide these words into three groups based on their levels: A1-A2, B1-B2 and C1-C2”.

equivocado, talla, vale, piedra, cambiar, frialdad, coetáneo, entrada, hilera, durante, emprender, sinuoso, frágil, caducado, luminosidad, delgado, adivinar, resistir, Increíble, zanjar, proteger, oscuro, antiguo, travesía, enderezar, nunca, origen, surgir, gritar, desastre, tambalearse, conmemoración, alrededor, lustro, sencillo, fracasar, ladrillo, aburrido, cumpleaños, frecuente, igual, arcaísmo, creer, rollo, al instante, limpio, curva, agridulce, redondo, dibujar, fijo, actualización, sobrevivir, precio, contiguo, imprescindible, maduro, acceso, sucesivamente, mediodía.

Cuadro 5. Clasificación de 60 palabras seleccionadas de tres niveles (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) por ChatGPT

A1-A2	B1-B2	C1-C2
<i>Equivocado</i> , <i>talla, vale, piedra, cambiar, entrada, durante, delgado, adivinar, oscuro, antiguo, nunca, origen, gritar, desastre, alrededor, sencillo, cumpleaños, frecuente, igual, creer, rollo, limpio, curva, redondo, dibujar, precio, mediodía, aburrido</i>	<i>Frialdad, hilera, emprend</i> , <i>der, frágil, caducado, luminosidad, resistir, increíble (A1-A2), zanjar, proteger, travesía, enderezar, surgir, tambalearse, conmemoración, lustro, fracasar, agridulce, fijo, sobrevivir, contiguo, maduro, acceso</i>	<i>coetáneo</i> <i>sinuoso</i> <i>arcaísmo</i> <i>al instante</i> <i>imprescindible</i> <i>sucesivamente</i> <i>actualización</i> <i>ladrillo</i>

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 25 de enero).

La falta de información explícita sobre el equilibrio en la cantidad de palabras por nivel generó una distribución desigual. ChatGPT asignó 29 palabras al grupo A1-A2, aunque 10 de ellas —marcadas en negritas en el cuadro 5— corresponden realmente al nivel B1-B2 según el PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Para el grupo B1-B2, el modelo asignó 23 palabras, superando las 20 originales; de estas, 14 pertenecen en realidad al nivel C1-C2, mientras que una (*increíble*) corresponde al nivel A1-A2. Finalmente, en el grupo C1-C2 ChatGPT clasificó solo ocho palabras, de las cuales dos en realidad pertenecen al nivel B1-B2.

Esta distribución desigual revela que el modelo no identifica con precisión el nivel de dificultad del léxico según los criterios establecidos por el PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Además, al no recibir indicaciones sobre la cantidad esperada por grupo, ChatGPT toma decisiones basadas en su propio criterio probabilístico, lo cual introduce un sesgo metodológico difícil de controlar.

En resumen, aunque ChatGPT puede ofrecer agrupaciones generales del vocabulario basándose en su entrenamiento y frecuencia de uso, sus clasificaciones no se ajustan de manera rigurosa a los estándares educativos del MCER (Consejo de Europa, 2002). Este resultado sugiere que para tareas relacionadas con la planificación léxica, la elaboración de materiales didácticos o la evaluación del nivel del estudiantado, la intervención de especialistas sigue siendo indispensable.

Tarea 4. Adaptación del texto a niveles diferentes

En la cuarta tarea se examina la capacidad de ChatGPT para adaptar un mismo texto a distintos niveles de competencia lingüística según el MCER (Consejo de Europa, 2002). La actividad permite observar cómo el modelo modifica el vocabulario, las estructuras gramaticales, los conectores y el estilo discursivo para adecuarse a los niveles A1, A2 y B1 (Cuadro 6).

Para esta prueba se utilizó un texto original de 220 palabras. Se formularon tres *prompts* distintos en inglés; se mantuvo constante la instrucción base y se cambió únicamente el nivel: “Adapt this text to level B1”, “Adapt this text to level A2” y “Adapt this text to level A1”.

Este enfoque coherente permite evaluar las diferencias generadas exclusivamente por la indicación del nivel.

Cuadro 6. Resultados de la adaptación del texto original a diferentes niveles de competencia lingüística (A1, A2, B1)

Fragmento del artículo “Esta es la probabilidad de ganar la Lotería del Niño” (Borreguero, 2025). ChatGPT estima este texto como de nivel B2-C1

*Esta es la probabilidad de ganar la Lotería de El Niño **frente a** la Lotería de Navidad*

*La Lotería de El Niño lo **tiene ya todo preparado** para uno de los sorteos más esperados del año, **con permiso de** la Lotería de Navidad. Mañana **vuelven a girar** los bombos de Lotería y Apuestas del Estado en uno de los **días más observados** de este 2025. **Muchos son los que juegan esperando** recuperar **lo invertido en busca del** famoso Gordo, pero hay que saber que **en este caso hay menos dinero** en juego en el primer premio. Eso sí, **hay más premios**. Esta es **la probabilidad de ganar** la Lotería de El Niño frente a la Lotería de Navidad.*

*Si hablamos de **hacerse millonario** las probabilidades de que **toque el** premio Gordo son de 1 entre 100 000. **Sin embargo, en lo que destaca** este sorteo es en las opciones de ganar algo. **Cerca de un 15% de los décimos** comprados **reciben** algún premio. **Incluidos** los reintegros, las posibilidades de que **te toque** algo es de 1 entre 7. Con la Lotería de El Niño las posibilidades de ganar el primer premio **son las mismas**, pero las de ganar **algo aumentan** a un 38% por número. En **esta ocasión** reparte menos dinero, pero hay más posibilidad de que **te toque algún pellizco**.*

B1

Probabilidad de ganar en la Lotería de El Niño **comparada con** la Lotería de Navidad

La Lotería de El Niño **ya está lista** para uno de los sorteos más esperados del año, **después de la famosa** Lotería de Navidad. Mañana los bombos de Lotería y Apuestas del Estado **girarán de nuevo** en uno de **los días más importantes** de este 2025. **Muchas personas juegan con la esperanza de recuperar lo que gastaron o de ganar el famoso “Gordo”**. Sin embargo, en este sorteo el primer premio **tiene menos dinero**. Pero, eso sí, **hay más premios en total**. Aquí **está la comparación** entre la Lotería de El Niño y la Lotería de Navidad.

Si hablamos **de ganar mucho dinero**, la probabilidad de **conseguir** el premio “Gordo” es de 1 entre 100 000. **Pero lo especial** de este sorteo es que hay más opciones de ganar algo. **Alrededor del 15% de los boletos ganan** algún premio. **Si contamos** también los reintegros, la probabilidad de que **ganes** algo es de 1 entre 7. Con la Lotería de El Niño, las probabilidades de ganar el primer premio **son iguales** a las de la Lotería de Navidad, pero las de ganar **cualquier premio suben** al 38% por número. **Este sorteo reparte menos dinero en total**, pero hay más posibilidades de **ganar un pequeño premio**.

A2

La probabilidad de ganar la Lotería de El Niño **y** la Lotería de Navidad

La Lotería de El Niño **está lista para** uno de los sorteos **más importantes** del año. **Es muy famosa**, como la Lotería de Navidad. Mañana los bombos de la lotería **van a girar otra vez**. **Muchas personas juegan para intentar ganar** el famoso “Gordo”. Pero en esta lotería, el **primer premio tiene menos dinero**. Aunque hay más premios **en total**.

Si hablamos de ganar mucho dinero, la probabilidad de ganar el “Gordo” es de 1 entre 100 000. **Pero esta lotería tiene** más opciones para ganar algo. Cerca del 15% de los boletos **tienen** algún premio. **Con los reintegros**, la probabilidad de **ganar** algo es de 1 entre 7. En la Lotería de El Niño, las posibilidades de ganar el primer premio **son iguales** a las de la Lotería de Navidad. Pero **es más fácil ganar** cualquier premio: 38% por número. **Hay menos dinero en total**, pero más posibilidades de **ganar un premio pequeño**.

A1

La probabilidad de ganar en la Lotería de El Niño

La Lotería de El Niño es un sorteo muy famoso, como la Lotería de Navidad. Mañana es el sorteo. Muchas personas juegan para ganar dinero o el premio grande, el “Gordo”. En esta lotería, el primer premio tiene menos dinero, pero hay más premios pequeños.

Es difícil ganar el “Gordo”. La probabilidad es 1 entre 100 000. Pero con esta lotería es más fácil ganar un premio. El 15% de los boletos tienen premio. Con los reintegros, la probabilidad de ganar algo es 1 entre 7. En la Lotería de El Niño hay más posibilidades de ganar un premio pequeño: 38% por número.

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en OpenAI. (2025).
ChatGPT (versión del 27 de enero).

El texto adaptado a B1 presenta oraciones más simples, como el uso de *pero* en lugar de *sin embargo*, y frases como *muchas personas juegan* en vez de *muchos son los que juegan*. El vocabulario se simplifica: *tocar* se sustituye por *ganar*, *lo invertido* por *lo que gastaron* y *aumentar* por *subir*. Sin embargo, se identifican cambios innecesarios, como añadir *en total a reparte menos dinero*, o sustituir *cerca de* por *alrededor de*, que no aportan mayor significado ni alteran el nivel del texto.

La versión A2, con 167 palabras frente a las 220 originales, simplifica vocabulario, conectores y estructuras. Por ejemplo, *hacerse millonario* cambia a *ganar mucho dinero*, y *el sorteo más esperado* se convierte en *el sorteo más importante*. Expresiones como *juegan esperando* se adaptan a *juegan para intentar ganar*. Además, frases como *vuelven a girar* se sustituyen por *van a girar otra vez*, manteniendo un enfoque sencillo.

La versión A1 se reduce a 112 palabras. El contenido incluye verbos básicos como *ser*, *haber*, *tener*, *jugar* y *ganar*, con repeticiones frecuentes (*ganar* y *premio* aparecen seis veces). Se añaden explicaciones simples, como aclarar “Gordo” como *el premio grande*. Las construcciones son sencillas (*es fácil*, *es difícil*), aunque algunos términos como *posibilidad* o *reintegros* podrían ser complicados para este nivel.

En términos generales, ChatGPT demuestra cierta capacidad para adaptar el texto a distintos niveles, realizando ajustes en extensión, léxico y complejidad gramatical. Asimismo, añade explicaciones culturales útiles en los niveles iniciales. No obstante, la adaptación no siempre responde a criterios consistentes: se detecta el uso de sinónimos innecesarios que no simplifican el texto, así como

la permanencia de palabras o expresiones que podrían considerarse demasiado avanzadas para el nivel objetivo.

En conclusión, aunque el modelo puede generar versiones diferenciadas por nivel, sus adaptaciones no siempre se alinean plenamente con los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2002). Estas inconsistencias refuerzan la necesidad de una revisión experta antes de utilizar estos textos con fines pedagógicos, especialmente en niveles básicos.

Tarea 5. Preguntas para preparación de DELE

El objetivo de esta tarea es diseñar y evaluar preguntas para la práctica oral en la preparación del examen DELE en tres diferentes niveles (A1, B2, C1), ya que entre estos existen diferencias fundamentales en las habilidades necesarias para superar el examen.

En cuanto al nivel A1, la persona usuaria definida por el MCER como básica en las habilidades orales debe contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales (Consejo de Europa, 2002, p. 30). Por otro lado, la persona usuaria independiente de nivel B2 ya debe participar activamente en debates desarrollados en situaciones cotidianas, así como explicar y defender sus puntos de vista. Es decir, ambos niveles se centran en temas personales. Aunque en B2 la variedad de estos temas es más compleja, pueden estar relacionados con la especialidad de la persona usuaria, y es imprescindible saber explicar ventajas e inconvenientes de varias opciones (Consejo de Europa, 2002, p. 31). En lo que se refiere al nivel C1, se espera que la persona usuaria competente utilice el lenguaje para fines sociales y profesionales, que incluya descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incorporen otros temas, que desarrolle ideas concretas y que elabore una conclusión apropiada (Consejo de Europa, 2002, p. 31).

Así, se solicitó a ChatGPT crear cinco preguntas para la preparación de cada uno de estos niveles (Cuadro 7). El *prompt* utilizado fue: “Create 5 oral practice questions for the DELE exam at level A1 / B2 / C1”. Este comando fue adaptado únicamente en lo relativo al nivel con el fin de garantizar coherencia metodológica y permitir la comparación entre resultados.

Cuadro 7. Preguntas de práctica oral creadas por ChatGPT para la preparación del examen DELE: niveles A1, B2 y C1

A1	B2	C1
<p>1. Sobre ti</p> <p><i>¿Cómo te llamas y de dónde eres?</i></p> <p><i>¿Dónde vives ahora y con quién?</i></p> <p>2. Rutina diaria</p> <p><i>¿Qué haces un día normal por la mañana?</i></p> <p><i>¿A qué hora desayunas y qué sueles comer?</i></p> <p>3. Gustos y preferencias</p> <p><i>¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?</i></p> <p><i>¿Preferes salir con amigos o quedarte en casa? ¿Por qué?</i></p> <p>4. Compras y lugares</p> <p><i>¿Qué tiendas hay cerca de tu casa?</i></p> <p><i>¿Dónde compras normalmente la comida?</i></p> <p>5. Planes futuros</p> <p><i>¿Qué vas a hacer este fin de semana?</i></p> <p><i>¿Te gustaría viajar a otro país? ¿Cuál y por qué?</i></p>	<p>1. Experiencias y desarrollo personal</p> <p><i>¿Cómo te han ayudado tus experiencias personales o profesionales a crecer como persona?</i></p> <p><i>¿Qué desafíos has enfrentado recientemente y cómo los superaste?</i></p> <p>2. Opiniones y temas sociales</p> <p><i>¿Qué opinas sobre el impacto de las redes sociales en la sociedad actual?</i></p> <p><i>¿Crees que la igualdad de género se ha logrado en tu país? ¿Por qué sí o no?</i></p> <p>3. Educación y trabajo</p> <p><i>¿Qué importancia tiene la formación continua en el ámbito profesional?</i></p> <p><i>¿Cómo debería cambiar el sistema educativo para adaptarse a las necesidades del mundo moderno?</i></p> <p>4. Viajes y globalización</p> <p><i>¿Cómo crees que los viajes internacionales influyen en la mentalidad de las personas?</i></p> <p><i>¿Piensas que la globalización tiene más ventajas o desventajas? Justifica tu respuesta.</i></p>	<p>1. Desarrollo personal y sociedad</p> <p><i>¿Crees que el éxito personal está más relacionado con el esfuerzo individual o con las oportunidades externas? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Qué papel desempeña la educación en la construcción de una sociedad más justa?</i></p> <p>2. Problemas globales y medio ambiente</p> <p><i>¿Hasta qué punto crees que los individuos pueden contribuir a solucionar problemas medioambientales?</i></p> <p><i>¿Cómo afecta el cambio climático a las relaciones entre países?</i></p> <p>3. Cultura y globalización</p> <p><i>¿Consideras que la globalización beneficia o amenaza la diversidad cultural? Justifica tu respuesta.</i></p> <p><i>¿Qué papel juegan las tradiciones en un mundo cada vez más conectado?</i></p> <p>4. Tecnología y futuro</p> <p><i>¿Crees que los avances tecnológicos están cambiando nuestra manera de relacionarnos con los demás?</i></p> <p><i>¿Es positivo o negativo?</i></p> <p><i>¿Cómo imaginas que será el mercado laboral en 20 años con la automatización?</i></p>

A1	B2	C1
	5. Futuro y tecnología <i>¿Cómo imaginas que será la vida dentro de 20 años gracias a los avances tecnológicos?</i> <i>¿Crees que la inteligencia artificial representa más oportunidades o riesgos para la humanidad?</i>	5. Opiniones sobre temas actuales <i>¿Cómo impactan las fake news en la sociedad y qué medidas podrían tomarse para reducir su influencia?</i> <i>¿Qué importancia tiene el pensamiento crítico en un mundo lleno de información?</i>

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 27 de enero).

Para cada nivel, ChatGPT destaca por sí mismo cinco temas y formula dos preguntas para cada uno. Además, el programa proporciona consejos útiles para la parte oral de cada nivel, los cuales también analizaremos de manera sucesiva.

En el nivel A1 se observa que todos los temas formulados son básicos, centrados en la rutina diaria y los gustos personales. Para responder a la mayoría de las preguntas se puede utilizar el presente, salvo en las últimas, donde ChatGPT sugiere trabajar con estructuras como *me gustaría* e *ir a + infinitivo*, que también están incluidas en este nivel. En cuanto a los consejos, ChatGPT recomienda el uso de conectores como *pero* y *porque*, y enfatiza la importancia de responder con frases completas.

En el nivel B2 se aprecia que los temas abarcan tanto ámbitos personales como contextos sociales, con la necesidad de formular opiniones personales. Los temas propuestos incluyen tecnología, educación, vida laboral, entre otros, que son muy comunes en la parte oral del DELE. Además, hay preguntas diseñadas para reflexionar sobre ventajas y desventajas, algo que el MCER (Consejo de Europa, 2002) recomienda trabajar en este nivel.

En el nivel C1 algunos temas coinciden con los de B2, como el futuro y la tecnología, la globalización o el desarrollo personal. Sin embargo, hay una clara diferencia en la profundidad de las preguntas asignadas a cada tema. Por ejemplo, en desarrollo personal, mientras que en B2 se pide hablar sobre experiencias personales, en C1 se requiere reflexionar de manera global. Aunque la mayoría de las preguntas en C1 solicitan expresar opiniones, es imprescindible contar con conocimientos sobre temas de actualidad, como la vida social, la economía, los problemas ecológicos y otras tendencias mundiales. En cuanto a las recomendaciones, para B2 ChatGPT sugiere usar conectores como *por lo tanto*, *sin embargo*, *de hecho*, *aunque*, *además*, *en resumen*, *por otro lado*, *desde mi punto de vista*. Por otra

parte, en C1 se recomienda emplear expresiones idiomáticas, una mayor variedad de tiempos verbales, el subjuntivo, el condicional, entre otros recursos avanzados.

En resumen, ChatGPT no solo formula preguntas adecuadas según el nivel, sino que también selecciona temas frecuentes en la parte oral del DELE y ofrece consejos precisos para superar el examen en cada nivel.

CONCLUSIONES

El presente estudio analizó la capacidad de ChatGPT para clasificar y generar contenido en español de acuerdo con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002). A través de cinco tareas clave, se exploraron aspectos como la generación de programas educativos, la clasificación de materiales audiovisuales, la distribución del vocabulario, la adaptación de textos y la creación de preguntas para exámenes DELE. Los resultados revelan tanto las fortalezas como las limitaciones de esta herramienta, además de ofrecer perspectivas para su uso e integración en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

Fortalezas

- **Comprensión general de los niveles:** ChatGPT demuestra una capacidad básica para reconocer y aplicar los descriptores de competencias lingüísticas del MCER, especialmente en la creación de preguntas y adaptación de textos.
- **Propuesta de temas relevantes:** los temas generados suelen alinearse con las necesidades comunicativas y los objetivos de cada nivel, y resultan útiles para actividades de aprendizaje y preparación de exámenes como el DELE.
- **Habilidad para simplificar contenido:** el modelo adapta estructuras gramaticales y vocabulario según los niveles, lo cual facilita contar con materiales más accesibles para niveles básicos o intermedios.
- **Recomendaciones prácticas:** ofrece consejos útiles para la práctica oral, como el uso de conectores, expresiones idiomáticas y variedad de tiempos verbales, lo que puede enriquecer las interacciones comunicativas del estudiantado.

Limitaciones

- **Inexactitud en la clasificación:** ChatGPT tiende a sobreestimar los niveles de dificultad, especialmente en materiales audiovisuales y vocabulario, y a mostrar inconsistencias frente a los estándares educativos del MCER.
- **Falta de profundidad en los programas educativos:** la estructura uniforme de los programas propuestos para diferentes niveles no refleja la carga horaria ni las necesidades específicas de niveles más avanzados.
- **Cambios innecesarios en la adaptación de textos:** aunque el modelo puede simplificar textos, a veces realiza modificaciones redundantes o conserva palabras complejas que no corresponden al nivel objetivo.
- **Dependencia de la supervisión humana:** los resultados evidencian que, sin intervención de personas expertas, la información proporcionada por ChatGPT puede no ser completamente fiable para el diseño de materiales didácticos.

Perspectivas futuras

- ChatGPT puede ser una herramienta valiosa para complementar el aprendizaje, pero requiere mejoras metodológicas para una clasificación más precisa de vocabulario y materiales según estándares como el MCER.
- Es necesario un diseño más detallado de programas educativos, adaptado a las necesidades reales de estudiantes y a la carga horaria correspondiente para cada nivel.
- Para maximizar su utilidad, sería ideal combinar ChatGPT con supervisión docente y recursos didácticos diseñados por expertos en enseñanza de idiomas.

En definitiva, ChatGPT representa una innovación prometedora en el ámbito de la enseñanza de lenguas, pero su uso debe entenderse como complementario y no sustitutivo del trabajo docente. A medida que se desarrollen mejoras en sus algoritmos y capacidades de comprensión pedagógica, el modelo podría consolidarse como un recurso valioso para apoyar el aprendizaje personalizado, la producción

de materiales y la reflexión sobre niveles de competencia lingüística en el marco del MCER.

Los hallazgos de este estudio permiten delimitar implicaciones específicas para el ámbito educativo en el contexto de la enseñanza de lenguas asistida por inteligencia artificial. Para el profesorado, ChatGPT puede funcionar como herramienta auxiliar en etapas iniciales de planificación curricular y en la generación de materiales de práctica, particularmente en las competencias oral y escrita. No obstante, su implementación requiere una validación experta que asegure la pertinencia de los contenidos generados en relación con los descriptores del MCER y los objetivos pedagógicos establecidos. En el caso del autoaprendizaje, la accesibilidad y diversidad temática de los insumos producidos por ChatGPT pueden facilitar la exposición continua a la lengua meta; sin embargo, su uso autónomo exige competencias metacognitivas por parte del estudiantado, así como una capacidad crítica para detectar posibles inconsistencias, omisiones o desviaciones metodológicas. Estas observaciones refuerzan la necesidad de integrar su uso dentro de marcos pedagógicos estructurados, donde la intervención docente actúe como garante de calidad y coherencia formativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán Ariza, E., Gómez Miranda, O. y Prieto Montero, A. (2024). ChatGPT y su impacto en el entorno educativo. *Revista Saberes APUDEP*, 7(2), 222-245.
- Borreguero, M. (5 de enero de 2025). Esta es la probabilidad de ganar la Lotería de El Niño frente a la Lotería de Navidad. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/lainformacion/economia-y-finanzas/esta-probabilidad-ganar-loteria-ni-no-5667326/>
- Bozkurt, A. (2024). Genai et al.: Cocreación, Authorship, Ownership, Academic Ethics and Integrity in a Time of Generative AI. *Open Praxis*, 16(1), 1-10.
- Chicaíza Chicaíza, R. M., Camacho Castillo, L. A., Ghose, G., Castro Magayanes, I. E. y Gallo Fonseca, V. T. (2023). Aplicaciones de ChatGPT como inteligencia artificial para el aprendizaje de idioma inglés: Avances, desafíos y perspectivas futuras. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 1-13.
- Coldewey, D. (26 de abril de 2023). ChatGPT Lies in Some Languages More than Others. *TechCrunch*. <https://techcrunch.com/2023/04/26/why-chatgpt-lies-in-some-languages-more-than-others/>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educa-

- ción, Cultura y Deporte; Anaya. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- De la Torre García, N. (2016). La complejidad lingüística en los niveles de competencia del MCER: el caso de la variedad verbal en la expresión escrita en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (20).
- Hernández, R. J. (2024). Optimizando la efectividad de la retroalimentación de ChatGPT de las producciones escritas de estudiantes ESL: un enfoque desde el docente programador. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 3(2), 50–61. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v3i2.69>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes. (s. f.). *Información sobre el programa académico y niveles del Instituto Cervantes de Leeds*. Recuperado el 20 de enero de 2025 de https://leeds.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/cursos_generales.htm
- Joshi, S., Ha, E., Rivera, Y. y Singh, V. K. (2024). ChatGPT and Vaccine Hesitancy: A Comparison of English, Spanish, and French Responses Using a Validated Scale. *AMIA Joint Summits on Translational Science Proceedings, 2024*, 266-275.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. y Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Laverde Gonzalez, J. S. y Rodríguez Hernández, L. A. (2025). AI and Education: Combination to Enhance Knowledge. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4(0).
- Montoya, C. (2024). Evaluación transmedia en educación en tiempos de la IA y el ChatGPT. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (224), 51-63.
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270. <https://doi.org/10.36825/riti.07.14.022>
- OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 20 de enero) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 25 de enero) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 27 de enero) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Orozco Castaño, C. A. (2022). Sobre los nuevos retos y oportunidades derivados de la implementación de herramientas de inteligencia artificial en la docencia universitaria. *Investigaciones Andina*, 24(45).

- Pineda Sánchez, C., Smith Batson, M. de la C. y Rondón Sánchez, K. (2024). Aplicación del Marco Común Europeo de Referencia en contextos educativos: percepciones docentes. *Didascalía: Didáctica y Educación*, 15(3), 1-15.
- Rivera-Rosas, C. N., Tadeo Calleja-López, J. R., Ruibal-Tavares, E., Villanueva-Neri, A., Flores-Felix, C. M. y Trujillo-López, S. (2024). Exploring the Potential of ChatGPT to Create Multiple-Choice Question Exams. *Educación Médica*, 25(4).
- Seghier, M. L. (7 de marzo de 2023). ChatGPT: Not All Languages Are Equal. *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00680-3>
- Shaikh, S., Yayilgan, S. Y., Klimova, B. y Pikhart, M. (2023). Assessing the Usability of ChatGPT for Formal English Language Learning. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 1937-1960. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090140>
- VanderLinde, G. y Mera Cury, T. (2024). El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: Una revisión de la literatura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 126-137.

Propuesta para el desarrollo de las competencias docentes del tutor o tutora de prácticas en español como lengua extranjera a través de un proyecto ERASMUS+

Proposal for the Development of Pedagogical Competences for Internship Mentors in Spanish as a Foreign Language through an ERASMUS+ Project

María Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona
vicentagonzalez@ub.edu
ORCID: [0000-0002-5262-9500](https://orcid.org/0000-0002-5262-9500)

Carmen Ramos Méndez
Universidad Internacional SDI München
Carmen.Ramos@sdi-muenchen.de
ORCID: [0000-0003-3365-1048](https://orcid.org/0000-0003-3365-1048)

Alma Laura Montes Hernández
Universidad de Guanajuato
montesa@ugto.mx
ORCID: [0000-0002-5184-6546](https://orcid.org/0000-0002-5184-6546)

Resumen: Este trabajo presenta el proyecto Desarrollo de Competencias para los Tutores de Prácticas, DCP_Tusele, con el cual se aborda la necesidad de contar con formación específica para tutores de prácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (L2). A pesar del crecimiento de la oferta formativa para docentes de ELE, la capacitación de tutores sigue siendo un área poco desarrollada. Este proyecto, cofinanciado por Erasmus+, busca proporcionar herramientas pedagógicas para mejorar la acogida, el seguimiento y la evaluación de docentes en formación. Mediante la colaboración de diversas instituciones europeas y latinoamericanas, DCP_Tusele ha generado materiales abiertos y accesibles, como *e-books*, fichas de trabajo, videotutoriales e infogra-

fías. La metodología empleada ha sido colaborativa y basada en ciclos iterativos para garantizar la calidad de los recursos. El impacto del proyecto se extiende más allá de Europa, adaptándose a contextos internacionales y contribuyendo a la profesionalización de quienes realizan tutorías de prácticas docentes. Como resultado, se ha logrado mejorar la formación de futuros docentes y fortalecer la calidad de la enseñanza del español en distintos entornos educativos.

Palabras clave: formación de tutores; prácticas docentes; español como lengua extranjera; desarrollo profesional.

Abstract: The DCP_Tusele project addresses the need for specific training for practicum tutors in the teaching of Spanish as a foreign (SFL) or second language (L2). Despite growing teacher training programs, tutor training remains an underdeveloped area. This Erasmus+ funded initiative aims to provide pedagogical tools to enhance the mentoring process, including the reception, supervision, and evaluation of trainee teachers. Through the collaboration of European and Latin American institutions, DCP_Tusele has produced open-access educational materials, such as e-books, worksheets, video tutorials, and infographics. The methodology used has been collaborative and based on iterative cycles to ensure the quality of the resources. The impact of the project extends beyond Europe, adapting to international contexts and contributing to the professionalization of practicum tutors. As a result, it has improved the training of future teachers and strengthened the quality of Spanish language education in different learning environments.

Keywords: tutor training; teaching practicum; Spanish as a foreign language; professional development.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito del español como lengua extranjera (ELE) o como lengua segunda (L2), existen numerosas y variadas ofertas para la formación del profesorado gracias a los estudios de grado y licenciatura ofrecidos por universidades tanto europeas como latinoamericanas, así como a los múltiples programas de posgrado (García y Tirado, 2023). Sin embargo, no puede afirmarse lo mismo en el caso de la formación de profesionales que se dedican a las tutorías de prácticas, quienes han de facilitar que futuros docentes puedan empezar a desarrollar sus competencias frente a grupo (Instituto Cervantes, 2018 [2012]) y llevar a cabo la

implementación en el aula de los conocimientos teóricos adquiridos en diferentes programas formativos. Eso no significa que no haya interés por parte de quienes se dedican a la investigación en analizar cómo se llevan a cabo las prácticas para la formación del profesorado de lenguas o que no se valore su importancia en el desarrollo de las competencias docentes. Cuestiones como la observación, la reflexión o el acompañamiento por parte de quien se encarga de las tutorías han sido motivo de estudio, pero en pocas ocasiones los resultados se han transferido directamente a materiales formativos (Esteve et al., 2010; Farrell, 2004, 2012; Montes y González, 2023). La relevancia de la función del tutor de prácticas para la docencia y la escasez de formación y de materiales específicos para ese grupo son los dos motivos que nos llevaron a desarrollar el proyecto DCP_Tusele,¹ que tiene como objetivo contribuir al desarrollo de las competencias didácticas de quienes realizan tutorías de prácticas y ofrecerles herramientas formativas y materiales específicos para ello.

Cada una de las cinco instituciones socias aportó dos docentes al proyecto, lo que permitió formar un grupo de 10 profesionales con una amplia formación en didáctica de ELE/L2 y con experiencia en creación e impartición de cursos de formación de docentes en este ámbito. La selección de estas instituciones se realizó a partir de su experiencia en programas de formación de profesorado, su distribución geográfica (por lo que representan diferentes contextos educativos y culturales) y su colaboración en proyectos previos que han derivado en publicaciones conjuntas —resultado de investigaciones, observación y retroalimentación de docentes en formación—, asesorías de tesis de licenciatura y trabajos de fin de máster. Esto facilitó enormemente la negociación de los contenidos teóricos que se consideraron esenciales para la formación de tutoras y tutores de prácticas, teniendo en cuenta que la organización de las prácticas docentes varía mucho en contenido, en duración o incluso en criterios de evaluación en función del programa formativo en el que estas se ubiquen. Además, también se tuvo en cuenta que es la figura de tutor de prácticas la que define generalmente gran parte del programa de prácticas, ya que acompaña, asesora, hace propuestas concretas al grupo de practicantes y es responsable de su evaluación. Sin embargo, a pesar de que estaba clara la idea de que la persona a cargo de las tutorías es el eje en torno al cual se organizan las prácticas docentes, también se consideró otra idea que

¹ El proyecto Desarrollo de Competencias para los Tutores de Prácticas (DCP_Tusele, 2020-1-BE01-KA204-074941, 2020-2023) fue cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea (<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-BE01-KA204-074941>). Las instituciones socias en dicho proyecto fueron: Universidad Católica de Lovaina (coordinación), Universidad de Barcelona, Universidad Internacional SDI München, Universidad de Guanajuato y CLIC International House Cádiz. Todos los materiales generados en dicho proyecto son de libre acceso y están disponibles en la página web (https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/).

parece contradictoria: quienes se dedican a las tutorías suelen asumir su papel predominantemente con base en su propia práctica docente, es decir, en sus años de experiencia como docentes, y no tanto en la competencia específica adquirida.

Por tanto, el objetivo general del proyecto fue apoyar, mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), el desarrollo de las competencias pedagógicas de quienes llevan a cabo las tutorías, en las fases de acogida, seguimiento y evaluación de docentes en formación en los centros de prácticas, así como producir herramientas formativas de calidad y que puedan ser utilizadas de manera flexible por profesionales en activo a cargo de las tutorías de prácticas. Los resultados son utilizables en contextos educativos diversos a nivel internacional.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Al idear formas de propiciar el desarrollo profesional de tutoras y tutores de prácticas, conviene partir de un análisis de la formación inicial del profesorado de ELE/L2, con el fin de adecuarse a su perfil y establecer un plan coherente con sus necesidades (González y Montmany, 2020). Dado que no existe una formación específica para tutores, la mayoría de los docentes que ejercen como tales tienen cierta formación y experiencia en el área, por lo que podemos suponer que están en la línea de lo afirmado por Muñoz-Basols et al. (2017) en su estudio sobre el perfil laboral, formativo e investigador del cuerpo docente en este campo: poseen alguna licenciatura en el área de lengua o traducción y formación específica de máster, aunque también hay quienes poseen una licenciatura específica en Enseñanza del Español como Segunda Lengua, como es el caso de estudiantes procedentes de la Universidad de Guanajuato, uno de los socios del proyecto.

Desde el contexto europeo, en un inicio se tuvieron en cuenta las propuestas del Consejo de Europa (2002, 2021) y del Instituto Cervantes (2018 [2012]). Como la mayoría de quienes enseñan ELE/L2 provienen de Hispanoamérica y muchas veces tienen el objetivo de trabajar en Estados Unidos, se vio la necesidad de considerar también los documentos de referencia existentes allí, como por ejemplo las guías propuestas por ACTFL (2012) y los estándares publicados por NSFLEP (2015), para poder adecuarse a las necesidades formativas del profesorado de español fuera de Europa.

El trabajo en el proyecto parte de presupuestos teóricos como el enfoque reflexivo (Domingo y Gómez, 2014; Esteve, 2013; Esteve, Melief y Alsina 2010; Farrell, 2012; González y Atienza, 2010; Ramos y Montmany, 2013; Schön, 1987), de la necesidad de una estrecha relación entre teoría y práctica docente para

una formación realista (Korthagen, 2001), así como de la identidad y cognición docentes (Montes, Conaway y Ramos 2023).

En los últimos años ha aumentado de modo constante el número de personas que aprende español en el mundo (Instituto Cervantes, 2024). Este hecho ha tenido efectos en la formación del profesorado al ampliarse considerablemente la demanda de docentes y, como consecuencia, las ofertas formativas. Puede afirmarse que la oferta formativa inicial y continua en estos momentos es muy amplia, pero debido a su rápida expansión no siempre está acorde con las necesidades específicas del colectivo al que va dirigido ni con el contexto en el que este ejerce la docencia. Es por ello que, partiendo de la situación real, en estos momentos es necesario asumir la existencia de certificaciones diversas en diferentes regiones del mundo, así como la ausencia de estándares homogeneizados de validez internacional que permitan dotar a tutoras y tutores de prácticas del profesorado en formación de un material teórico-práctico que les ayude en su labor docente, independientemente del lugar en el que la desarrollen. A esta tarea es a la que contribuye el proyecto DCP_Tusele, apoyándose en los conocimientos y la experiencia de las instituciones socias: los centros de formación docente europeos a través de sus programas de posgrado (Universidad de Barcelona, Universidad Internacional SDI München, Universidad Católica de Lovaina, CLIC-IH Cádiz) y la Universidad de Guanajuato, por ser el único centro del proyecto que ofrece una licenciatura específica en formación de profesores de español como L2, por su proximidad con Estados Unidos (destino mayoritario de sus estudiantes) y por su experiencia en las necesidades de formación continua de tutores de prácticas.

Por tanto, teniendo en cuenta las necesidades formativas de quienes llevan a cabo tutorías de prácticas, originadas por la expansión de la enseñanza del español y por los diferentes lugares y contextos educativos en los que esta comunidad ejerce su trabajo, el proyecto DCP_Tusele se trazó el objetivo de ofrecer herramientas formativas para el desarrollo profesional de tutores de prácticas que fueran rigurosas, flexibles, aptas para su uso autónomo y adaptadas a sus necesidades. Como se trata de herramientas y materiales disponibles en línea en acceso abierto, abren la posibilidad de diseñar y seguir múltiples itinerarios formativos informales y no formales que favorecen la autonomía en el aprendizaje y el ámbito de aprender a aprender en la formación de quienes se encargan de impartir las tutorías. Además, cumplen otro de los objetivos relevantes para este tipo de proyectos Erasmus+, puesto que favorecen el desarrollo personal y socio-educativo de personas adultas, potenciando de una manera creativa y flexible su participación e implicación directa en mejorar la calidad de la educación. Un avance en la competencia de tutoras y tutores tendrá como consecuencia un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades del profesorado de ELE y en la educa-

ción en general pero, sobre todo, en el desarrollo de las habilidades multilingües del alumnado.

El proyecto DCP_Tusele implica acciones de estrecha cooperación para crear puentes continuos entre teoría y práctica, pues se basa en la colaboración de todas las figuras implicadas en el desarrollo de competencias pedagógicas del profesorado de ELE/L2 (universidades, centros de formación de personas adultas públicos o privados y empresas privadas dedicadas a la enseñanza de lenguas) y de diferentes sectores de enseñanza del español (centros de enseñanza reglamentada y no reglamentada).

Solo en un contexto trasnacional como el que enmarca este proyecto se pueden generar materiales consensuados para potenciar un crecimiento profesional coherente y adaptado al perfil e idiosincrasia de la actividad tutorial en los diferentes países, y a los distintos tipos de sistemas de aprendizaje propuestos por la UNESCO (aprendizaje formal, no formal e informal). DCP_Tusele desea respetar el patrimonio de la diversidad de la lengua española y su enseñanza más allá de las propias fronteras europeas, trabajando en producciones intelectuales transferibles para el desarrollo profesional de los tutores de prácticas docentes de ELE de países de América Latina, especialmente de México, el país con el mayor número de hispanohablantes, o de Estados Unidos, el país con el mayor número de aprendices de español en los diferentes niveles educativos (Instituto Cervantes, 2024).

En el caso del español, lengua oficial de una veintena de países, proponer como estándar general la variedad de una sola región implica una valoración pobre que conduce a una selección imposible de realizar sobre una base válida desde el punto de vista lingüístico (Moreno Cabrera, 2011). En este contexto de la enseñanza del español más allá de las fronteras europeas, creemos en la importancia de que DCP_Tusele, a pesar de ser un proyecto europeo Erasmus+, tome la iniciativa de producir documentos que puedan utilizarse en todos los países donde la enseñanza del español es tan importante. Es por ello que, al diseñar las herramientas de DCP_Tusele, hemos tenido en cuenta también las culturas de aprendizaje y los sistemas educativos de otras regiones geográficas.

En definitiva, quienes gozarán los beneficios de este proyecto son directamente las y los tutores de prácticas, pues podrán contar con un protocolo de actuación, guías de trabajo, criterios de evaluación e información actualizada que les ayude en su desarrollo profesional, pero también el profesorado en prácticas, el cual contará con material de trabajo para la observación, la planificación de clases y el diseño de actividades. De forma indirecta, los resultados del proyecto repercuten en la comunidad estudiantil de ELE/L2. Además, aunque los materiales generados están en español, son aplicables a la formación de docentes de otras lenguas.

3. ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO

La metodología seguida en el proyecto puede calificarse como colaborativa y compuesta de ciclos iterativos. Después de una fase inicial en la que se realizó un análisis exhaustivo de 55 programas de posgrado de formación de docentes que incluían prácticas y sus características (García y Tirado, 2023), se concretó el modo de proceder, el cual ya estaba descrito en la solicitud del proyecto: todas las personas que forman parte del mismo se dedicaron a sentar las bases del *output* 1,² que debía establecer la fundamentación teórica para todas las herramientas y materiales que se diseñarían posteriormente. En dicho *output* se generó un glosario interactivo de términos relevantes para el desarrollo profesional de quienes se dedican a las tutorías de prácticas con sus correspondientes definiciones. Para su elaboración se partió de las carencias detectadas en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2018 [2012]), en el que se especifican las competencias que ha de poseer un docente de español, pero no se abordan las competencias que se han de desarrollar para que tal docente realice las labores de tutoría de las prácticas. Si nos atenemos a este documento de referencia, parece que la formación docente se acaba cuando se está capacitado para impartir clases de español. Al glosario ya mencionado contribuyeron, en la fase de diseño de contenidos, todos los miembros del proyecto con el fin de partir de definiciones teóricas consensuadas sobre las cuales construir los otros resultados. Por otra parte, el glosario se fue enriqueciendo con definiciones de términos que fueron surgiendo al diseñar los *outputs* 2, 3 y 4.

La revisión bibliográfica, junto con el inicio del trabajo en los diferentes *outputs*, permitió establecer cuáles eran las competencias que debían desarrollar los tutores para realizar con éxito la tutoría de las prácticas de las y los futuros docentes de español. El material elaborado está diseñado para propiciar el desarrollo de las competencias específicas de los tutores: el *output* 2 se centra en facilitar la acogida al profesorado en formación en los centros de prácticas; el *output* 3, en desarrollar estrategias para observar clases y acompañar al equipo docente en formación durante sus prácticas; y el *output* 4, en ofrecer retroalimentación al profesorado en formación sobre las tareas realizadas en el centro de prácticas para, finalmente, evaluar su actuación en el aula. Para fomentar estas competencias, cada uno de los *outputs* contiene diferentes guías en formato *e-book* que, basadas en una fundamentación teórica, incorporan los conceptos que recoge el glosario, además de fichas de trabajo y sus instrucciones de uso. En el diseño de

² El proyecto generó cuatro *outputs* o bloques de productos. Se mantiene este término por ser parte de la terminología oficial de este tipo de proyectos y porque ayuda a localizar los resultados en la página web (<https://sites.uclouvain.be/DCP.Tusele/>).

estos materiales se ha tenido en cuenta su adecuación tanto a las necesidades de formación de tutores como a su realidad profesional, ya que, en la mayoría de los casos, la tutoría de docentes en formación no es su única función en el centro educativo.

Los materiales generados en los *outputs* 2, 3 y 4 se refieren a las tres fases en las que se puede estructurar el trabajo de las prácticas docentes, tanto para las instituciones que las incluyen en sus programas formativos como para el desarrollo de las competencias del profesorado encargado de las tutorías de prácticas y docentes en formación: la preparación de las prácticas antes de iniciar la estancia en el centro correspondiente, el trabajo en el centro de prácticas durante las mismas y la fase posterior a las prácticas, en la que se hacen una valoración y una evaluación.

La estructura de los resultados del proyecto y, por tanto, del trabajo de las diferentes figuras asociadas es la que se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Estructura del proyecto y productos generados

<p>Output 2 Acogida al profesor en formación E-book, 5 fichas de trabajo, videotutorial e infografía con recursos.</p>	<p>Output 3 Estancia en el centro de prácticas E-book, 24 fichas de trabajo y videotutorial.</p>	<p>Output 4 Valoración del proceso de prácticas E-book, 5 fichas de trabajo, videotutorial e infografía con recomendaciones.</p>
<p style="text-align: center;">Output 1 Bases conceptuales E-book, mapa de prácticas y glosario interactivo</p>		

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente apartado expondremos con más detalle los productos generados en el proyecto. En este nos centramos en la metodología de trabajo. La creación de materiales para cada uno de los *outputs*, 2, 3 y 4, era responsabilidad de una o dos de las personas asociadas al proyecto. De su primera revisión se encargaba algún integrante diferente. La segunda revisión, que era la final, se realizaba por parte de todo el equipo en las distintas reuniones transnacionales que tuvieron lugar. A través de estos ciclos iterativos se busca garantizar la calidad de los materiales en lo referente al contenido, al diseño y formato, y a la consideración de los diferentes contextos educativos internacionales a los que se dirigen. Por último, toda la comunidad asociada participó en el diseño de la estructura para la página web que contiene todos los productos generados. El tiempo estimado que cada docente invirtió en el proyecto gira en torno a 600 horas dedicadas exclusivamente a

la elaboración de los diferentes *outputs* a lo largo de los tres años que duró. En este recuento no se tienen en cuenta las dos reuniones de trabajo mensuales para la discusión de las dudas que iban surgiendo. En dichas reuniones, además, se compartían lecturas, se preparaban las presentaciones de los resultados en diferentes congresos, se iba actualizando la información de la página web del proyecto y se elaboraban los informes intermedios y finales que se tenían que presentar a la Unión Europea.

A lo largo de los tres años de duración del proyecto se presentaron los avances por parte de la totalidad de integrantes en diferentes foros de formación de docentes de español para obtener retroalimentación e incorporarla en la mejora de los distintos productos, tal como se indica en la web del proyecto. En este sentido, consideramos que vale la pena destacar algunas de las presentaciones realizadas por la incidencia que tuvieron para recibir retroalimentación y valorar la necesidad de un proyecto con estas características. Así, en el IX Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas del Benelux (Universidad de Amberes, 9 y 10 de septiembre de 2021), se presentó el mapa interactivo en el que se contemplaba el trabajo de investigación sobre los programas formativos que incluían prácticas y sus características, así como el análisis de necesidades del profesorado dedicado a las tutorías de prácticas a partir de la recogida de información en un *focus group*. En el XII Simposio Internacional La Enseñanza del Español y la Cultura Mexicana a Extranjeros (Universidad Nacional Autónoma de México, México, 13, 14 y 15 de octubre de 2021), se compartió el marco teórico que estábamos desarrollando a partir de la incorporación de la práctica reflexiva en la formación de tutores. En el II Congreso Virtual Internacional en Formación Docente Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas: una Era Post-pandémica, Red Temática de Formación de Docencia en Lenguas (Universidad de Guanajuato, México, 2023), se presentó el primer esbozo de la propuesta para el desarrollo de las competencias pedagógicas de la comunidad dedicada a las tutorías de prácticas en la enseñanza de lenguas, el cual quedaría reflejado en el marco teórico de los diferentes *outputs* elaborados. Las competencias clave de tutoras y tutores de prácticas de docentes de español como L2 se presentaron en el XIX Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL) (Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México, 2023). Los diferentes *outputs* elaborados se presentaron en la jornada Las Prácticas Docentes: una Mirada Poliédrica (Universidad de Barcelona, España, 25 de mayo de 2023).

Así, el trabajo colaborativo parte de responsabilidades claras, pero implica la participación de todos los integrantes en las diferentes fases de creación y revisión de productos a lo largo del proyecto.

4. PRODUCTOS FORMATIVOS GENERADOS

Durante los tres años de duración del proyecto (2020-2023) se diseñaron diferentes materiales de trabajo para favorecer el desarrollo de la competencia docente de los tutores de prácticas. Específicamente, el objetivo de estos materiales es ayudar a esta comunidad a desarrollar su capacidad para acoger al profesorado en formación a partir de la recogida de información sobre sus necesidades formativas y experiencias previas, facilitar el acompañamiento al docente en formación a través de la integración en el centro de prácticas, desarrollar su capacidad de observación de clases, dotarles de estrategias para aportar retroalimentación sobre las clases observadas y, finalmente, brindar orientación para que aborden con éxito la evaluación de la estancia del cuerpo docente en formación en los centros. Con el fin de garantizar una formación sólida, los productos generados contemplan tanto una actualización teórica como el diseño de material de trabajo para el proceso de tutorización del profesorado en formación. Los materiales que se han desarrollado, y que son de acceso público gratuito, son los siguientes:

- Mapa interactivo. Ofrece una panorámica de la formación universitaria para docentes de ELE en España que incluye prácticas docentes.
- Cuatro *e-books* centrados en la formación y capacitación de quienes se encargan del proceso de tutorización de prácticas, y cuyos contenidos giran en torno a las tres fases en las que se suele organizar la asignatura de prácticas curriculares:
 - *E-book 1*: incluye el glosario de términos clave en formato PDF.
 - *E-book 2*: presenta la organización de las prácticas y la acogida en el centro de prácticas al profesorado en formación.
 - *E-book 3*: cubre la etapa de tutorización al profesorado en formación en el centro de prácticas propiamente dicha.
 - *E-book 4*: aporta propuestas para la evaluación de las prácticas.
- Glosario interactivo de términos clave, en el que se recogen los conceptos teóricos relevantes para las prácticas docentes que se incluyen en los diferentes *e-books*.

Además, se diseñó un espacio web para alojar todos estos productos en acceso abierto para tutores, docentes en formación, instituciones formativas y centros de prácticas (Figura 1).

Figura 1. Presentación del proyecto



Fuente: [dcp Tusele. https://sites.uclouvain.be/DCP Tusele/](https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/)

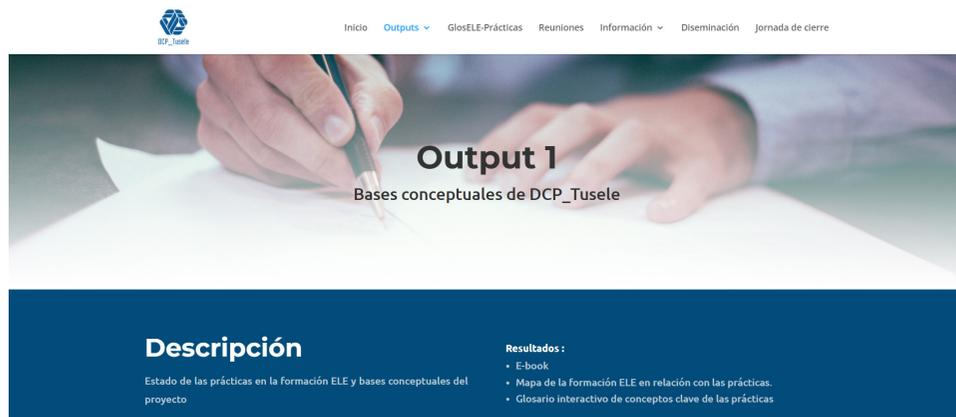
Como puede apreciarse en la Figura 1, en la página de inicio se presentan el proyecto y los objetivos. Las diferentes pestañas permiten acceder a los materiales diseñados, así como a otras informaciones sobre el proyecto:

- **Outputs:** contiene los productos generados: *e-books*, fichas de trabajo, videotutoriales, infografías, glosario y mapa interactivo.
- **GloseLE-Prácticas:** ofrece acceso directo al glosario interactivo.
- **Reuniones:** informa sobre las reuniones transnacionales celebradas en el transcurso del proyecto.
- **Información:** presenta las instituciones, a las personas que integran el proyecto y las figuras asociadas y colaboradoras.
- **Diseminación:** incluye acciones para difundir los resultados del proyecto, como presentaciones en congresos y conferencias o publicaciones.
- **Jornada de cierre:** informa sobre la jornada celebrada para cerrar el proyecto y hacer públicos todos sus resultados.

A continuación ofrecemos una breve descripción de cada uno de los productos derivados del proyecto.

4.1. Output 1

Figura 2. Descripción del output 1



Fuente: *output 1*. DCP_Tusele. https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/output-1/

El *Output 1* (Figura 2) está formado por tres materiales: un *e-book* con los términos incluidos en el glosario; el *Mapa de la formación ELE en relación con las prácticas*; y el *Glosario interactivo de conceptos clave de las prácticas (GlosELE)*. El primero y el tercer producto incluyen en dos formatos diferentes un glosario de términos, junto con referencias bibliográficas, que pueden ser útiles tanto para quienes llevan a cabo las tutorías de prácticas como para el profesorado en formación. Ambos incorporan el mismo contenido, pero el primero a modo de libro descargable y el tercero como herramienta interactiva para facilitar la búsqueda de términos.

Estos dos productos contienen las descripciones de 123 conceptos clave para las prácticas docentes divididos en cuatro categorías, según el posible público meta: una categoría general; otra dirigida a quienes coordinan las prácticas en los centros formativos; una tercera que aporta conceptos destinados a tutoras y tutores; y la cuarta y última centrada en el profesorado en formación. Los conceptos incluidos se han basado en 256 referencias bibliográficas, que pretenden ser de ayuda para todos los agentes implicados en las prácticas que estén interesados en profundizar en alguno de los conceptos definidos. Además, se han generado 799

interconexiones entre los conceptos presentados para facilitar la navegación por el glosario.

El segundo producto es el resultado de una búsqueda sistemática de programas de posgrado para la formación de docentes de ELE, cuyo objetivo era elaborar un estado de la cuestión de dichos programas en relación con las prácticas docentes. Para obtener una información más detallada de dicho mapa por parte de las mismas autoras puede consultarse García y Tirado (2023).

4.2. Output 2

Figura 3. Descripción del *output 2*

Inicio Outputs GlosELE-Prácticas Reuniones Información Diseminación Jornada de cierre

Output 2

Acogida al profesor en formación

Descripción

Material para preparar la estancia del profesor en formación en el centro de prácticas

Resultados:

- Ebook con información sobre procedimientos y protocolos para preparar la estancia del profesor en formación en el centro de prácticas
- Fichas de recogida de información para coordinadores, tutores y profesores en formación
- Videotutorial
- Información de interés

Fuente: *Output 2*. DCP_Tusele. https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/output-2/

Este *output* (Figura 3) tiene como objetivo ofrecer a quienes se encargan de la coordinación y de las tutorías de prácticas material para facilitar la organización de la estancia del profesorado en formación en el centro de prácticas y simplificar su acogida. Consta de cuatro productos: un *e-book* descargable con información sobre procedimientos y protocolos para preparar la estancia del profesorado en formación en el centro de prácticas; 5 fichas de recogida de información para quienes se encargan de la coordinación y de las tutorías, así como para el equipo docente en formación; un videotutorial en el que se presenta la información más relevante a modo de resumen; y una infografía con direcciones de interés para seguir formándose.

Las fichas pueden ayudar a la comunidad que coordina y se encarga de las tutorías de prácticas a recoger información relacionada con los intereses pro-

fesionales del profesorado en formación, sus experiencias previas formativas o laborales, así como ideas para llevar a cabo la organización de los trámites administrativos previos a la estancia del cuerpo docente en formación en los países en los que sea necesario. En la Figura 4 se ofrece un ejemplo de ficha para recabar la información necesaria sobre la asignatura de prácticas y facilitársela al centro en el que se realizarán.

Figura 4. Ficha 2 para recabar información sobre el centro de prácticas



DCP_Tusele

Desarrollo de las competencias pedagógicas del tutor de prácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera

KA204-989D07BE-FR

Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



Ficha 2_INFORMACIÓN SOBRE LA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS

Formulario para la recogida de información sobre la asignatura de prácticas para informar al centro de prácticas de las características de la asignatura, actividades que ha de realizar el PF, material de trabajo, etc.

Esta ficha se ha dividido en dos partes para facilitar su manejo. La primera ficha es para que el programa formativo recoja información general sobre la asignatura.

1. Información general sobre la asignatura de prácticas	
Nombre del centro del programa formativo	
Nombre de la institución	
Dirección del sitio web	
Dirección postal	
Persona de contacto - Correo, móvil u otra forma de contacto	
Enlace al plan de estudios (información general sobre el contexto en el que se enmarca la asignatura de Prácticas)	
Enlace a la guía docente de la asignatura o módulo de prácticas, ha de incluir: <ul style="list-style-type: none"> - Competencias que ha de desarrollar el PF - Objetivos de aprendizaje - Créditos o número de horas de la asignatura - Número de horas que ha de estar el PF en el centro de prácticas 	

La segunda ficha recoge información específica sobre las actividades que pueden realizar los PF junto con información para valorarlas.

Fuente: elaboración propia.

4.3. Output 3

Figura 5. Descripción del *output 3*



Output 3
Estancia en el centro de prácticas

Descripción
Cuadernos de fichas, guías y plantillas de trabajo para tutorización de los profesores en formación en el centro de prácticas.

Resultados:

- E-book con información sobre planificación de clases, observación y retroalimentación.
- Fichas de recogida de información para tutores y profesores en formación.
- Fichas de observación para tutores y profesores en formación.
- Videotutorial.

Fuente: *Output 3*. DCP_Tusele. https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/output-3/

El objetivo de este *output* (Figura 5) es aportar material relevante para el proceso de las prácticas propiamente dicho, es decir, una vez que el profesorado en formación está realizándolas en el centro correspondiente. Incluye cuatro productos: un *e-book* descargable con información y orientación sobre las dos actividades primordiales durante las prácticas (observación y planificación de clases); 24 fichas de observación para tutores de prácticas y para docentes en formación; y un videotutorial con un resumen visual de la información proporcionada.

Las fichas de observación cubren aspectos muy diferentes del trabajo en el aula, como el tratamiento de las destrezas, la gestión de grupos, la gestión del tiempo, las instrucciones o las formas y momentos en los que se da *feedback* al alumnado. Tanto para las personas que llevan a cabo las tutorías como para docentes en formación se incluye una ficha para introducir el trabajo de observación. Las fichas para tutores están orientadas a que esta comunidad pueda dar *feedback* cuando observa las clases impartidas por el profesorado en formación al que tutorizan. Por otro lado, las fichas diseñadas para docentes en formación están centradas en su proceso de aprendizaje docente, es decir, propician que se fijen en determinados aspectos de las clases que observan, generalmente impartidas por quienes se encargan de las tutorías u otras personas del profesorado con experiencia. Además, cada una de estas fichas incluye una propuesta de reflexión y de intercambio con el o la tutora a fin de expandir el aprendizaje más allá de lo observado en el aula. La reflexión sobre lo observado y sobre la actuación del grupo docente en formación durante sus prácticas se considera un elemento clave en cada uno de los productos elaborados, siguiendo la línea de las propuestas de

González y Atienza (2010), Korthagen (2001), Montes y González (2023) y Ramos y Montmany (2013).

La Figura 6 es una ficha para que el profesorado en formación registre la observación, de forma focalizada y sistemática, de cómo el tutor (u otra persona integrante de la comunidad docente a la que esté observando) da instrucciones en el aula.

Figura 6. Ficha 10 para observar de forma focalizada cómo se dan las instrucciones en el aula



Desarrollo de las competencias pedagógicas del tutor de prácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera

KA204-989D07BE-FR

Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



FICHA 10 – INSTRUCCIONES DEL/LA PROFESOR/A (1)

El objetivo de esta ficha es identificar tipos de instrucciones que da el/la docente en el aula.

Nombre de observador/-a: _____ **Fecha:** _____ **Hora:** _____

Centro educativo: _____ **Docente:** _____

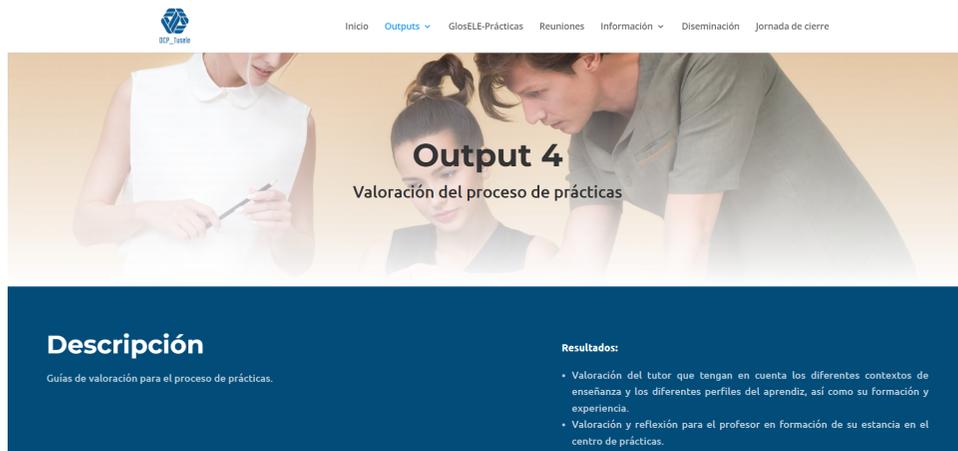
Clase / grupo / nivel: _____ **Aula:** _____

TIPO DE INSTRUCCIÓN QUE DA EL/LA DOCENTE	EJEMPLOS
	¿En qué momento de la clase se da ese tipo de instrucción, con qué actividad?
Da una instrucción y comprueba que los/las alumnos/-as la han entendido	
Ejemplifica o da un modelo de lo que hay que hacer	
Desglosa la instrucción en diferentes pasos de trabajo	
Anota la instrucción en la pizarra, flipchart, etc	
Reformula la instrucción que aparece en el manual u otro material	
OTROS:	

Para reflexionar y hablar con el TP
 ¿Qué estrategias para dar instrucciones no conocías? ¿Cuáles vas a usar en tus clases? ¿Cómo lo harás?

4.4. Output 4

Figura 7. Descripción del output 4



Descripción
Guías de valoración para el proceso de prácticas.

Resultados:

- Valoración del tutor que tengan en cuenta los diferentes contextos de enseñanza y los diferentes perfiles del aprendiz, así como su formación y experiencia.
- Valoración y reflexión para el profesor en formación de su estancia en el centro de prácticas.

Fuente: *Output 4*. DCP_Tusele. https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/output-4/

Este cuarto y último *output* (Figura 7) tiene como objetivo ofrecer herramientas para evaluar el proceso de prácticas docentes después de haberlas llevado a cabo. Consta de cuatro productos: un *e-book* descargable con herramientas y recursos para evaluar las prácticas docentes; 4 fichas de trabajo que cubren diferentes aspectos para valorar las prácticas, y una que constituye una guía para entrevistar a quien está a cargo de las tutorías y recabar su *feedback* con respecto al material de otros *outputs* utilizado; un videotutorial que resume de forma visual la información aportada; y una infografía con un decálogo de consejos para las prácticas.

Las fichas de trabajo y el *e-book* ofrecen recursos para llevar a la práctica el enfoque reflexivo que informa todo el proyecto. La valoración de las prácticas se entiende tomando en cuenta las diferentes partes implicadas. Es por ello que se plantean fichas, para que el tutor de prácticas escriba un informe sobre las actividades del profesorado en formación durante ese periodo, para que este reflexione sobre las prácticas y pueda valorar la actuación de la persona encargada de la tutoría y para que tanto quienes llevaron a cabo el proceso de tutorización, como docentes y formadores con experiencia puedan valorar la relevancia y la calidad de los recursos empleados con el fin de seguir desarrollándolos. Con este propósito se plantea también una guía de preguntas para entrevistar a tutores. En la Figura 8 se incluye una parte de esta guía a modo de ejemplo.

Figura 8. Ficha 5 para realizar una entrevista a los tutores de prácticas sobre los recursos utilizados



Desarrollo de las competencias pedagógicas del tutor de prácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera
KA204-989D07BE-FR

Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



Ficha 5 – ENTREVISTA A PROFUNDIDAD CON EL/LA TUTOR/A DE PRÁCTICAS

Entrevista a profundidad para extraer información que ayude a redefinir el material

A. Apartado de las fichas de información.

1. De las fichas de información (Output 2), ¿cuáles utilizaste y en qué te ayudaron?
2. ¿Qué echaste de menos para realizar las prácticas?
3. ¿Qué cambiarías?
4. ¿Ha cambiado este material en algo tu forma de tutorizar? Menciona qué
5. ¿En qué medida ha facilitado tu labor el material propuesto?

B. Apartado de las fichas de observación

1. De las fichas de observación para el/la PF (Output 3), ¿cuáles utilizaste y en qué te ayudaron?
2. ¿Qué echaste de menos para realizar las prácticas?
3. ¿Qué cambiarías?
4. ¿Ha cambiado este material en algo tu forma de tutorizar? Menciona qué
5. ¿En qué medida ha facilitado tu labor el material propuesto?

C. Apartado de las guías de observación

1. De las guías de observación para el/la Tutor/-a de Prácticas (Output 3), ¿cuáles utilizaste y en qué te ayudaron?
2. ¿Qué echaste de menos para realizar las prácticas?
3. ¿Qué cambiarías?
4. ¿Ha cambiado este material en algo tu forma de tutorizar? Menciona qué
5. ¿En qué medida ha facilitado tu labor el material propuesto?

D. Apartado de las fichas de valoración

1. De las fichas de valoración, ¿cuáles utilizaste y en qué te ayudaron?
2. ¿Qué echaste de menos para realizar las prácticas?
3. ¿Qué cambiarías?
4. ¿Ha cambiado este material en algo tu forma de tutorizar? Menciona qué
5. ¿En qué medida ha facilitado tu labor el material propuesto?

Estas fichas, igual que las del resto de *outputs*, fueron pilotadas por más de 40 tutores en los centros de lenguas que colaboran con las cinco instituciones que conforman el proyecto.

Además, también se distribuyeron para ser pilotadas por los diferentes centros que dieron su apoyo al proyecto: la asociación de profesores de español en universidades y centros de formación del profesorado en Reino Unido (ELEUK), la Asociación Alemana de Profesorado de Español, las Consejerías de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y Alemania, el Centro de Lenguas de la Universidad de Granada, así como diversos centros de lenguas de México y Brasil. La retroalimentación recibida fue muy valiosa para avanzar en el proceso de redacción de los diferentes productos del proyecto.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe destacar que contar con el apoyo económico de los proyectos Erasmus+ ha sido decisivo para planificar y ejecutar las diferentes fases del proyecto a lo largo de los tres años de su duración, teniendo en cuenta la diversidad de las instituciones implicadas en el mismo. El trabajo colaborativo se realizó en su mayor parte de modo virtual, a través de sesiones de videoconferencia y documentos colaborativos, pero las reuniones presenciales fueron esenciales para revisar de forma conjunta los productos, consensuar ajustes y garantizar su calidad. Por todo ello podemos afirmar que se cumplieron los objetivos del proyecto.

Hemos podido comprobar la buena acogida de los materiales y recursos generados, en los diversos foros en los que han sido presentados, lo que confirma la necesidad existente de materiales con estas características. Las distintas acciones realizadas (*focus group*, pilotaje del material por parte de diferentes centros educativos y asociaciones de docentes de español) y las presentaciones de los diferentes materiales en jornadas y congresos llevadas a cabo desde el inicio del proyecto permitieron recibir retroalimentación para poder incorporarla al mismo y a la formación docente ofrecida por las diferentes instituciones implicadas, así como a los cursos de formación de profesorado del Instituto Cervantes.

La formación y capacitación de tutores de prácticas no termina aquí. Como posibles actividades en el futuro, sería relevante articular una formación específica para tutoras y tutores basada en los principios teóricos y los materiales prácticos propuestos en el proyecto DCP_Tusele. Para ello se están llevando a cabo investigaciones que contribuirán a tener una imagen todavía más precisa de las necesidades formativas del grupo especializado en las tutorías de prácticas (Montes y Ramos, 2024).

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). *Actfl Proficiency Guidelines*. ACTFL. <https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFL-ProficiencyGuidelines2012.pdf>
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Esteve, O. (2013). Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar. *Ikastaria: cuadernos de educación*, (19), 13-36.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Ediciones Octaedro.
- Farrell, T. (2004). *Reflective Practice in Action. 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. Corwin Press.
- Farrell, T. (2012). *Novice-Service Language Teacher Development: Bridging the Gap Between Preservice and In-Service Education and Development*. *TESOL Q*, 46(3), 435-449. <https://doi.org/10.1002/tesq.36>
- García, B. y Tirado, A. (2023). La asignatura de prácticas en la oferta formativa de ELE: estado actual. En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como le/l2* (pp. 233-246). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/17469>
- González, V. y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38(1), 35-65. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i1.4908>
- González, V. y Montmany, B. (2020). De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *Regit: revista de estudos de gestão, informação e tecnologia*, 14(2), 89-101.
- Instituto Cervantes. (2018 [2012]). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Instituto Cervantes. (2024). *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf

- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Montes, A., Conaway, L. y Ramos, C. (2023). Herramientas para el tutor de prácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera en el proyecto DCP_Tu-sele. En M. E. Flores y M. S. Herrera (Eds.), *Literacidad, Discurso y Traducción (ELM, ELE, ESL)*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Montes, A. y González, V. (2023). ¿Es posible la innovación en las prácticas docentes? En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como le/l2* (pp. 309-322). Universidad de León.
- Montes, A. y Ramos, C. (2024). ¿Cómo debería ser la formación de los tutores de prácticas? Análisis de las expectativas y percepciones de profesores en formación de español como lengua extranjera (ELE). *Perspectiva*, 42(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e93666>
- Moreno Cabrera, J. C. (2011). “Unifica, limpia y fija”, la RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico. En S. Senz y M. Alberde (Eds.), *El dardo en las academias de la lengua española: esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (Vol. 1, pp. 157-314). Melusina.
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2017.1325115>
- National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP). (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. ACTFL. <https://www.isbe.net/Documents/World-Languages-Standards.pdf>
- Ramos Méndez, C. y Montmany Molina, B. (2013). Reflexión e investigación en el aula como motores del desarrollo docente. *Miríada Hispánica*, (6), 135-151. <https://www.miriadahispanica.com/revista/b2cc7d43f4675c5f1ded3d00075720bed0be987b.pdf>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Análisis de la percepción estudiantil sobre la inteligencia artificial generativa en la formación universitaria: hacia una práctica ética e informada

Analysis of Student Perception of Generative Artificial Intelligence in University Education: Towards an Ethical and Informed Practice

María del Rosario Hernández Coló
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Universidad Nacional Autónoma de México
128881@pcpuma.acatlan.unam.mx
ORCID: [0000-0002-9491-1651](https://orcid.org/0000-0002-9491-1651)

Eduardo Chávez Romero
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Universidad Nacional Autónoma de México
eduardochavez@acatlan.unam.mx
ORCID: [0000-0002-2210-9635](https://orcid.org/0000-0002-2210-9635)

Resumen: El presente trabajo expone los resultados de un estudio mixto y exploratorio que se llevó a cabo para examinar el uso de la inteligencia artificial (IA), identificar discrepancias entre percepción y realidad y proponer estrategias didácticas para que estudiantes de universidad la utilicen de manera responsable. La experiencia tuvo lugar al impartir el Seminario de Investigación II en la licenciatura en Enseñanza de Inglés en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Quienes participaron en la muestra tenían permitido usar IA y sabían que sus trabajos serían revisados con un software de detección de uso de IA. Pese a ello, el 50% incurrió en un uso inadecuado. Este documento retrata cuatro momentos de la investigación: la aplicación de un cuestionario que recoge la percepción del estudiantado respecto del uso que hace de la IA; la recopilación de tareas y su revisión con software para la detección de texto generado por la IA; la comparación de los reportes del software con las respuestas del alumnado; y algunas sugerencias didácticas que

promueven un uso responsable de la IA. Las conclusiones señalan una brecha significativa entre la percepción del alumnado respecto al uso de estas herramientas y el uso real, lo que evidencia la necesidad de fortalecer didácticamente la formación ética en el uso de la IA en la academia.

Palabras clave: formación docente; plagio; inteligencia artificial; detector de texto; intervención didáctica.

Abstract: The research presents the teaching experience of delivering the course Research Seminar II in the English Teaching major at Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A mixed, exploratory, and quasi-experimental study was conducted, aiming to analyze the use of AI in academic tasks, identify discrepancies between perception and reality, and propose didactic strategies for responsible use. The students who made up the sample were allowed to use AI as a support tool, and they were also aware that their work would be reviewed using an anti-plagiarism program that detects AI-generated text. Despite this, 50% of students engaged in improper AI usage. This document outlines four key moments in the research: the application of a questionnaire to gather students' perceptions regarding their use of AI; the collection of assignments and their review using AI-generated text detection software; the comparison of software reports with students' responses in the questionnaire; and some didactic suggestions promoting responsible AI use. The conclusions highlight a significant gap between students' perception and actual AI usage, underscoring the need to strengthen ethical training in the use of AI within academia.

Keywords: teacher training; plagiarism; Artificial Intelligence; text detector; didactic intervention.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las tecnologías educativas ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del tiempo. Según Michael Eraut (como se citó en Castañeda et al., 2020), la evolución de estas tecnologías puede dividirse en cinco grandes etapas: a) las tecnologías ancestrales, como el libro de texto o el cuaderno de notas, el gis y el pizarrón; b) los medios audiovisuales, principalmente la radio, la televisión, la fotografía y los proyectores de imágenes fijas; c) las máquinas de enseñanza, influenciadas por el conductismo de Skinner, que se enfocan en la re-

petición de las respuestas correctas e inmediatas, el progreso en pequeños pasos y la interacción continua; d) las redes de comunicación, etapa caracterizada por el desarrollo de internet; y e) la Web, la cual es “el conjunto de toda la información accesible mediante el uso de ordenadores y redes” (Berners-Lee, 2000, p. 229).

Posteriormente, Castañeda et al. (2020) añaden una sexta etapa centrada en la inteligencia artificial (IA), que ha cobrado una relevancia creciente en los últimos años. Para efectos de este trabajo, solo se abordará esta sexta y última etapa.

Inteligencia artificial y educación superior

La inteligencia artificial ha tenido periodos en los que ha experimentado un mayor desarrollo y otros en los que no ha avanzado significativamente. El primer periodo de la IA inició en la década de 1950 y duró hasta 1974, cuando el tema se estancó. Su segundo periodo de avance fue en 1987, pero las limitaciones tanto en *software* como en *hardware* no permitieron un mayor auge. De 1993 a la fecha se ha tenido una tercera ola de avances importantes en el tema (Perez et al., 2017).

Ante esta nueva ola de avances tecnológicos en la IA, cabría preguntarnos ¿qué es la inteligencia? Para contestar esta pregunta, Alan Turing formuló su famosa prueba de Turing, propuesta en 1950, la cual se basa en una dinámica llamada “el juego de la imitación”, en la que participan dos personas que no tienen ningún vínculo entre sí y una máquina (Haugeland, 1988). Esta propuesta revolucionaria ayudó a comprender la inteligencia artificial, al cambiar la pregunta ¿puede pensar una máquina? por ¿puede imitar a un humano? Turing sentó las bases del enfoque conductual que ha guiado el mayor volumen de la investigación en IA.

John McCarthy acuñó el término “inteligencia artificial” y lo definió como “la ciencia y la ingeniería para fabricar máquinas inteligentes, especialmente programas informáticos inteligentes” (como se citó en Liu et al., 2023, p. 13). Por su parte, la UNESCO, al definir qué es la IA, se centra en la imitación de la inteligencia humana: “máquinas capaces de imitar ciertas funcionalidades de la inteligencia humana, incluyendo características como la percepción, el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, la interacción del lenguaje e incluso la producción creativa” (UNESCO, 2019a, p. 24).

La IA se clasifica básicamente en dos tipos de capacidades (Baker et al., 2019, p. 10):

- **IA débil:** sistemas diseñados para tareas específicas, como el reconocimiento de voz, motores de búsqueda, traductores y chats, entre otros.

- **IA fuerte:** un concepto teórico que describe sistemas con capacidad de razonamiento general, aún no alcanzado.

Una de las formas de IA que ha ganado mayor popularidad debido a su facilidad de uso y acceso es la de tipo generativa. En este sentido, en noviembre de 2022 se dio a conocer al mundo ChatGPT, una herramienta que es:

un tipo de IA generativa desarrollada por la empresa OpenAI que utiliza una red neuronal artificial llamada *generative pre-trained transformer* (GPT) para generar texto de forma coherente y relevante en conversaciones de tipo chat con seres humanos. Esta herramienta se puede considerar como un modelo probabilístico, que proporciona información plausible de acuerdo con la gran cantidad de datos de internet que ha utilizado para entrenarse. (Ribera y Díaz, 2024, p. 10)

La inteligencia artificial generativa (IAG) se “especializa en producir nuevos contenidos” (Liu et al., 2023, p. 14). Esta herramienta utiliza el aprendizaje automático, definido como:

un sistema informático que aprende de los datos, en lugar de seguir un conjunto de reglas. Cuando se le proporciona suficiente información, un algoritmo de aprendizaje automático puede aprender a hacer predicciones o resolver problemas, como identificar objetos en imágenes o ganar en juegos específicos. (Baker et al., 2019, p. 10)

La IAG puede recibir una gran cantidad de datos y, a partir de su entrenamiento, generar una serie de contenidos novedosos y coherentes. Sin embargo, su autenticidad y creatividad son limitadas. Por ejemplo, el portal *Best University* (Grané, 2024) pidió al profesorado de diferentes disciplinas que evaluara trabajos universitarios, algunos escritos por estudiantes y otros generados por ChatGPT. La finalidad de este ejercicio fue comprobar si la comunidad docente podía identificar textos elaborados por humanos y por máquinas. Al final, los trabajos tuvieron una calificación media semejante, excepto en escritura creativa, donde ChatGPT obtuvo un puntaje inferior. Cabe mencionar que ningún docente se dio cuenta de que había evaluado ensayos producidos por una IAG.

ChatGPT y otros similares han traído consigo una proyección amplia de esta tecnología; su acceso relativamente fácil ha hecho que en los centros escolares y en las universidades su uso se haya empezado a ampliar, lo que ha generado una

serie de preguntas sobre si prohibir estas herramientas o conformar redes que puedan apoyar en el uso ético de estas tecnologías.

Retos en la seguridad de datos, en la integridad académica, en el uso técnico y ético de la IA requieren una alfabetización tanto de quienes participan en la educación como de las instituciones. El Grupo de Trabajo de Inteligencia Artificial Generativa de la UNAM (2023) elaboró una serie de recomendaciones para el uso de la IAG en la docencia. Estas recomendaciones se enfocan tanto en el uso instrumental como en cuestiones éticas que contemplan la integridad académica o la seguridad de datos personales. En este sentido, Gallent-Torres et al. (2023) proponen un análisis de las implicaciones éticas desde tres perspectivas: la del alumnado, la del profesorado y la de la institución educativa.

Surgen preguntas relevantes desde las tres perspectivas antes mencionadas: ¿se protegen los datos privados?, ¿cómo protegen y protegemos nuestros datos?, ¿cómo se está desarrollando la integridad académica en tiempos de la IA?, ¿qué tan creativos o qué tan dependientes estamos siendo de estas herramientas?

La protección de datos es un tema de seguridad sobre el que muchas personas usuarias no han dimensionado su trascendencia. Varias empresas digitales se han servido de los datos personales para elaborar perfiles de preferencias y gustos a fin de poder vender productos a la medida a quienes hacen uso de las tecnologías. Si estos datos están protegidos y empleados de forma ética, al menos en el campo de la educación, pueden ayudar en la toma de decisiones pedagógicas que procuran la enseñanza y el aprendizaje dentro de las instituciones educativas. Sudhir (2024) sugiere prestar atención a la privacidad de los datos del alumnado y del profesorado, a los sesgos que puedan surgir en el tratamiento de estos datos y al impacto de la IAG en la integridad académica. Sin embargo, mientras no existan principios y normas institucionales precisas respecto al uso de los datos, las instituciones, el profesorado y el alumnado podrían encontrarse navegando en terrenos poco fiables y desconocidos (Al Zaidy, 2024; Holmes et al., 2022).

Las instituciones de educación superior utilizan cada vez más la IA para tareas administrativas, la personalización de experiencias de aprendizaje y el análisis de datos para una mejor toma de decisiones (Sudhir, 2024). Por ello es fundamental orientar qué información debe o no compartirse a través de herramientas de IAG. Nada es realmente gratis, aunque lo parezca; al final, las grandes empresas de tecnología nutren y entrenan sus modelos con los datos que los usuarios comparten en estas plataformas.

Por otra parte, el uso cada vez más intenso de herramientas de IA en instituciones educativas ha traído un mayor número de casos de plagio y fraude académico (Song, 2024). Esto sugiere atender de forma urgente estas prácticas poco éticas. Generar ensayos académicos automatizados o responder exámenes parciales o

departamentales de forma inmediata con la IAG (Sudhir, 2024) plantea nuevas formas de enseñar. Más que productos, habrá que pensar en la construcción de procesos.

A estos desafíos éticos se suman los relacionados con el desarrollo de capacidades cognitivas, como la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la creatividad, entre otras habilidades (Cui y Alias, 2024). Según Sudhir (2024, p. 3), “los estudiantes que dependen de la IA para tareas académicas corren el riesgo de perder oportunidades clave en su propio proceso de aprendizaje”. Un ejemplo de la pérdida de habilidades críticas y creativas se observa en el desarrollo del trabajo que la población meta de esta investigación realizó al cursar la asignatura de Seminario de Investigación. Se esperaba que el estudiantado mostrara la capacidad de aplicar distintas habilidades investigativas para escribir los avances de sus tesis. Sin embargo, el análisis que aquí se reporta, sumado al informe generado por la herramienta de detección de IA utilizada para examinar a detalle los trabajos, mostraron un uso excesivo de la IAG. Esto constituye un asunto delicado, pues quienes conformaron la muestra no transparentaron ni reconocieron el uso de la IA en la redacción de sus trabajos.

La falta de transparencia en los procesos de investigación conduce al fraude y a la deshonestidad académica, las que, en el glosario de integridad académica (Tauginiené et al., 2018), se explican como acciones y comportamientos que intentan engañar al violar las regulaciones académicas y transgredir los estándares éticos de las instituciones educativas o de investigación.

Por otro lado, las tareas de investigación, sea en niveles novel o experimentados, se efectúan gracias a la capacidad de aplicar oportunamente habilidades investigativas, tales como la identificación de problemas y posibles oportunidades de investigación; el análisis de la relevancia y viabilidad del tema; la capacidad de formular preguntas de investigación pertinentes y claras; la revisión de literatura, lo que implica la búsqueda y selección de fuentes de información, así como su lectura y análisis críticos, entre muchas otras (Mesa, 2011; Reyes, 2016). Las actividades aquí mencionadas se deben caracterizar por llevarse a cabo en el marco de la integridad académica (Tauginiené et al., 2018), por cumplir principios éticos y profesionales y por ser parte de prácticas y de un sistema coherente de valores que guíen la toma de decisiones tanto en el ámbito educativo como en el de la investigación en pro del desarrollo académico.

Los hallazgos que presentamos señalan la urgencia de sembrar en el alumnado la necesidad de aprender a utilizar la IAG como una herramienta de apoyo en la construcción de conocimiento, no como una fuente inagotable de información

de la que se puede apropiar irresponsablemente, contraviniendo la ética que debe caracterizar a cualquier estudiante de nivel universitario.

Además de señalar prácticas deshonestas, algunos estudios han explorado el uso de la IA por parte del alumnado universitario y sus posibles consecuencias en la reducción de las interacciones sociales formales, lo que afecta el sentido de pertenencia e incluso genera sentimientos de soledad. Al respecto, Crawford et al. (2024) evaluaron la relación de 387 estudiantes universitarios con herramientas de IA. Encontraron evidencia de la conexión que tienen estas tecnologías con el rendimiento académico, al considerar variables como el apoyo social y el bienestar psicológico, lo que impacta en el logro académico. En muchas instituciones educativas se ha empezado a sustituir personal de tutorías, bibliotecario o hasta profesorado por *chatbots*; esto plantea cuestionamientos éticos en la toma de decisiones sobre hacia dónde se va en la integración de la tecnología en la educación (Nur Fitria et al., 2023).

Es importante mencionar que también se han encontrado resultados alentadores respecto al uso de la IA por parte del alumnado. Por ejemplo, Kazimova et al. (2025) identifican que la IA no solo mejora el aprendizaje personalizado, sino que también puede apoyar funciones de carácter administrativo y didáctico, como la planificación y la automatización de actividades, transformando así las prácticas educativas. Otros estudios han encontrado efectos positivos del uso de la IA al mejorar la eficiencia en la realización de tareas académicas por parte del estudiantado (Cui y Alias, 2024).

Si bien el debate sigue abierto respecto al uso ético de este tipo de tecnología en la educación y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante reconocer que aún es muy pronto para emitir un diagnóstico concluyente sobre cómo la IAG ha impactado en el aprendizaje del alumnado, en las adaptaciones que está haciendo el cuerpo docente en sus evaluaciones con apoyo de la IAG o en los cambios que las instituciones educativas están realizando en sus códigos de ética para adaptarse a un mundo donde la IA está disponible libremente (Sullivan et al., 2023). En este sentido, es necesario continuar realizando estudios con base empírica sobre la relación entre la IA, la integridad académica y la ética (Waltzer et al., 2023).

La formación docente y las competencias digitales

La UNESCO (2019b) propuso en 2008 un *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* (tecnologías de la información y comunicación), el cual ha sido actualizado progresivamente conforme ha evolucionado la relación entre tecnología

y educación. En dicho documento se establecen tres niveles; el primero o nivel inicial está centrado en la adquisición de conocimientos y es en donde el profesorado aprende a utilizar herramientas como el correo electrónico o la elaboración de presentaciones digitales. El objetivo en este nivel es el uso de la tecnología para mejorar la enseñanza sin que sea de manera disruptiva. Se puede ejemplificar este nivel con docentes que imparten su clase con apoyo de una presentación en PowerPoint.

El segundo es la profundización de conocimientos. En este nivel intermedio, la comunidad docente emplea la tecnología para resolver problemas reales. A diferencia del nivel anterior, que está más enfocado en la enseñanza, este se ubica en el aprendizaje del alumnado. Un ejemplo de este segundo nivel es aquel en el que la figura docente orienta a sus estudiantes a investigar un problema de su localidad y solicita presentar hallazgos en formato de *podcast*.

Después está el tercer nivel, el cual conlleva la creación de conocimientos. Esto implica que el cuerpo docente es un agente de cambio al generar nuevas formas de enseñar enriquecidas con tecnología. El objetivo de este nivel avanzado es el fomento de habilidades superiores, como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Se puede ejemplificar este nivel cuando el profesorado y un grupo de estudiantes investigan un tema relevante para su comunidad y, posteriormente, publican sus hallazgos en Wikipedia o, de ser posible, en alguna revista académica. Las sugerencias didácticas enriquecidas con IA que se desarrollan más adelante están pensadas en estos tres niveles.

Antes de continuar con la parte práctica o aplicada de esta investigación, es necesario explicar los elementos relacionados con el planteamiento del problema.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación que se presenta se realizó en la FES Acatlán de la UNAM durante el semestre comprendido entre agosto y noviembre de 2024. El estudio se llevó a cabo con dos grupos de noveno semestre de la licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) que cursaban la asignatura de Seminario de Investigación II. En el seminario el alumnado efectúa actividades de investigación diversas sobre el objeto de estudio de su elección y, como producto final, debe escribir los dos primeros capítulos de su tesis o tesina. En la experiencia docente que se tiene de más de 20 años en la impartición de esta asignatura, el problema más frecuente que se percibía en los trabajos era el plagio. A partir del acceso que la comunidad universitaria tiene a

la IAG, actualmente se observan trabajos elaborados en altos porcentajes con esta tecnología.

Semanalmente el estudiantado entrega avances de sus manuscritos a la profesora, quien los revisa sin apoyo tecnológico. Ella brinda retroalimentación sobre la estructura y contenidos disciplinares y atiende dudas. Una vez que concluye la asesoría, cada estudiante corrige su trabajo y presenta avances nuevos. Esta dinámica funciona gracias a los grupos reducidos (entre 10 y 18 estudiantes) y a las horas asignadas para su estudio.

La lectura y análisis de los avances semanales se hace en forma presencial, en el aula, y sin ayuda de herramientas tecnológicas. Sin embargo, las evaluaciones parciales sí se revisan con el *software* Compilatio, un detector de contenido artificial que comprueba la autenticidad de los documentos y detecta textos potencialmente generados por una IAG, como ChatGPT, Gemini y Perplexity, entre muchas otras. El objetivo de utilizar un detector de contenido artificial es sensibilizar al estudiantado sobre el uso responsable de la IAG durante la elaboración de sus tareas académicas.

Es bien sabido que estas herramientas pueden ser un recurso de apoyo en los procesos de evaluación y se tiene claro que los resultados que arrojan pueden ser falsos positivos, es decir, no son infalibles. Por ello, y con el afán de realizar una evaluación justa, las revisiones deben complementarse con un análisis cualitativo y un criterio docente informado.

En la actualidad existe una preocupación en el ámbito académico universitario porque un porcentaje de estudiantes usa indiscriminadamente herramientas de IAG para realizar sus tareas académicas y presenta como propia la información generada por la inteligencia artificial. Esto ha provocado entre el cuerpo docente un alto número de reacciones negativas, con el consiguiente rechazo hacia el uso de la IAG, a la que incluso llegan a prohibir, como se ha manifestado en diversas conversaciones informales entre colegas. Sin embargo, también existen docentes con interés en explotar las bondades de dichas herramientas y fomentan su uso dentro y fuera del aula. La planta académica de la FES Acatlán no está exenta de la preocupación sobre el uso indiscriminado e irresponsable que se puede hacer de la IAG. Considera que una manera de contribuir a generar ambientes de aprendizaje en los que la comunidad académica no tenga que preocuparse por el uso indebido de la IAG en el aula es enseñarle al profesorado a incluir en sus planeaciones de clase actividades didácticas que fomenten el uso de la IAG con una perspectiva ética.

Los responsables de esta investigación tenemos la convicción de que la IAG es una herramienta que debe utilizarse e incorporarse en las prácticas educativas

que promuevan aprendizajes significativos y que, a la vez, fomenten una cultura de integridad académica. Por ello, este estudio se planteó las siguientes metas:

1. Averiguar si el estudiantado universitario usa la IA para realizar sus tareas académicas. Se aplicó un cuestionario para conocer la experiencia que dicha comunidad tiene respecto a su uso.
2. Utilizar un *software* para detección de IA (Compilatio) en las tareas del alumnado para identificar el grado de intervención del recurso en la elaboración de la actividad académica.
3. Comparar los reportes de Compilatio con la percepción del uso de IA que manifiesta el alumnado, a fin de identificar las diferencias entre la realidad y la percepción.
4. Con base en los resultados de la experiencia docente reportada en la asignatura de Seminario de Investigación II de Enseñanza de Inglés, hacer sugerencias didácticas que promuevan el uso honesto y transparente de la IAG en las actividades académicas.

De acuerdo con el contexto de la investigación, el problema identificado radica en el uso excesivo (cuando el estudiantado depende casi por completo de la IAG para redactar su trabajo) o indebido que hacen algunos estudiantes universitarios de las IAG durante el desarrollo de sus proyectos de investigación. Para entender y buscar soluciones a este fenómeno se requiere de más trabajos como la presente investigación, que exploren el grado de intervención de la IAG en las tareas del estudiantado y que contrasten los resultados con la percepción que esta comunidad tiene del uso que le da a las IAG. De esa manera se podrán generar propuestas didácticas que conduzcan a prácticas honestas y éticas.

METODOLOGÍA

Se utilizó un diseño exploratorio y descriptivo con un enfoque mixto aplicado a grupos intactos (Bernal, 2022; Cely et al., 2023). Dadas las características del estudio y del objetivo que se perseguía, se optó por realizar un análisis manual de los datos cualitativos obtenidos a través de las respuestas del cuestionario, así como de aquellos que generó Compilatio de cada uno de los trabajos realizados. Este tipo de análisis permitió identificar las semejanzas y diferencias entre las percep-

ciones del estudiantado y los datos del informe de la herramienta de detección de inteligencia artificial.

Si bien no se consideraron herramientas de estadística automatizadas, la validez del procedimiento se mantiene intacto por la manera en que se sistematizaron los datos, además de que al utilizar un método centrado en la interpretación humana fue posible integrar simultáneamente la experiencia docente de 20 años en la impartición de Seminario de Investigación con la que cuenta uno de los investigadores que, a nuestro parecer, es un recurso cualitativo clave para valorar la autenticidad y calidad de las tareas examinadas.

El análisis de contenido cualitativo y la sistematización de los resultados se realizaron de manera crítica y metódica con el fin de evitar perder su solidez científica. Se sustentan en la espiral de análisis de datos cualitativos propuesta por Creswell y Poth (2018, pp. 328-329), la cual plantea la realización de seis tareas esenciales, mismas que se explican en función de las actividades y procesos de este trabajo. Es importante recordar que esta investigación es mixta, así que se adaptaron las tareas al tipo de respuestas examinadas, ya fueran de corte cuantitativo o cualitativo:

1. **Recolección de datos.** El cuestionario (véase Anexo 1) se aplicó a través de un formulario de Google, las respuestas de opción múltiple fueron sistematizadas y graficadas por el propio sistema, mientras que el análisis cualitativo de la respuesta abierta y de los informes generados por Compilatio lo llevaron a cabo las personas a cargo de la investigación.
2. **Organización inicial de los datos.** Dado que la organización inicial de los datos la recolecta el propio sistema de un formulario de Google, la tarea de quienes desarrollaban la investigación consistió en descargar los datos recopilados en distintos archivos con el fin de agilizar su análisis. Las respuestas cerradas se concentraron en las gráficas generadas por el formulario de Google y en una hoja de cálculo, en la que se observan las respuestas individuales de quienes participaron en el estudio.
3. **Lectura y escritura de ideas emergentes en notas.** El proceso de escritura de notas (*memoing*, en inglés), según Miles et al. (2014, como se citó en Creswell y Poth, 2018, p. 331), no solo es un conjunto de datos descriptivos resumidos, sino un intento de sintetizarlos en significados de un mayor nivel analítico. Esto implica que quien investiga debe esforzarse por comprender las relaciones, diferencias y conceptos que pudieran emerger de los datos, lo que enriquece y facilita la interpretación final de los resultados

de la investigación. Este proyecto siguió una variación de la toma de notas. Consistió en elaborar una tabla que concentraba los porcentajes obtenidos en las respuestas y anotar las primeras interpretaciones que sugirieron los datos duros que se fueron desvelando.

4. **Codificación.** Para interpretar los datos cualitativos fue necesario hacer una categorización que se utilizó para la respuesta abierta; se hizo un análisis detallado de las respuestas obtenidas y, con base en las similitudes, se crearon cuatro categorías que las agrupaban. Para cada grupo se contaron las respuestas y se obtuvo el porcentaje de la muestra que se decantó para cada categoría. De esa manera se tuvo oportunidad de apreciar las ideas que manifestó el estudiantado de una forma más organizada y clara.
5. **Representación visual de los datos.** Para esta tarea nos apoyamos en el propio sistema de graficación del formulario de Google, en el reporte generado por Compilatio y en una tabla creada por el equipo de investigación. En esta tabla se ubicaron las preguntas del cuestionario, el concentrado de respuestas, la información de Compilatio y las sugerencias didácticas que se consideraban apropiadas para cada respuesta.
6. **Informar los hallazgos.** Además de en esta publicación, los resultados de la investigación se socializaron en dos congresos, uno organizado por la UNAM y otro por la Universidad Veracruzana.

A las tareas recién descritas se suman las aportaciones de Patton (2002), quien explica que un análisis cualitativo convierte los datos en hallazgos significativos gracias a las habilidades, conocimiento, experiencia, creatividad y dedicación del investigador responsable del análisis. Su tarea fundamental, en este sentido, consiste en reducir el volumen de los datos filtrando la información trivial de la relevante e identificando aquellos puntos de interés para la investigación, de manera que sea posible sintetizar y presentar la información de manera coherente y significativa. Esta acción analítica, en palabras de Marshall y Rossman (2015, pp. 530-531, como se citó en Creswell y Poth, 2018, p. 321), es realizada “por el propio disco duro del investigador” sin ningún tipo de herramienta o *software*.

Como se ha dicho antes, esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. La muestra realiza estudios profesionales presenciales en el área de la enseñanza de inglés. Al momento del estudio cursaba la asignatura de Seminario de Investigación II. No se aplicó ningún criterio de exclusión, salvo que el alumnado estuviera inscrito oficialmente en la materia.

La población inscrita en la asignatura ascendía a 42 estudiantes; sin embargo, únicamente se contó con la participación de 31. No está de más comentar que el tamaño de la muestra es una limitante en este estudio, pues impide hacer generalizaciones sobre el uso que la comunidad de la FES Acatlán hace de la IAG en sus tareas académicas.

La asignatura de Seminario de Investigación II tiene un programa propio que indica el objetivo general, los particulares y los temas a cubrir. En términos generales, al finalizar el curso el estudiantado debe concluir el proyecto de investigación iniciado en la asignatura que le precede. Para delimitar los alcances de la investigación, y debido a la dificultad de analizar los contenidos de los proyectos completos de cada estudiante, se tomó la decisión de acotar la revisión de los manuscritos al capítulo que comprende el marco teórico que, en opinión de quienes presentan esta investigación, es el aspecto que más dificultad representa para el alumnado y en el que se puede incurrir más fácilmente en prácticas indebidas, como algún tipo de plagio o la apropiación de información generada por IAG. Entonces, el análisis que se presenta más adelante comprende exclusivamente los avances de los marcos teóricos presentados por la comunidad estudiantil.

Se diseñó y aplicó un cuestionario que recogió la percepción del estudiantado respecto del uso que hace de la IAG. Se les aclaró a quienes participaban que la información vertida en el cuestionario sería utilizada exclusivamente para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la carrera.

El instrumento consiste en 14 preguntas de opción múltiple y una abierta, las cuales están dirigidas a conocer si los estudiantes usan la IA y, si lo hacen, entender para qué la utilizan; develar su percepción respecto a si les fue de utilidad o no; saber si experimentaron alguna situación negativa o positiva derivada del uso directo de la IA en la elaboración de sus tareas académicas; descubrir qué otras herramientas o recursos utilizaron; en caso de haberlas usado, averiguar si lo hicieron responsablemente o no; indagar si están interesados en recibir cursos formativos sobre la herramienta y, si lo estuvieran, identificar las propuestas concretas de formación que les interesan; y, por último, examinar si tienen inquietudes específicas sobre el uso de la IAG en investigaciones académicas.

El instrumento se validó con cinco profesoras que imparten asignaturas relacionadas con procesos investigativos cuyos productos finales podrían ser escritos por IAG. Estas docentes hicieron algunos comentarios para su mejora y, una vez corregido, se procedió a su aplicación. Las observaciones de las colegas enriquecieron el cuestionario original y se centraron en incrementar la claridad de las

preguntas, evitar redundancias, fomentar respuestas más detalladas, equilibrar las opciones para evitar sesgos y reordenar las preguntas.

Para cumplir con la segunda meta, la etapa práctica del proyecto se planeó para el semestre 2025-II (que en fechas de calendario corresponde a 2024), pues es cuando se imparte la asignatura de Seminario de Investigación II. La profesora responsable de impartir la materia envió al grupo que conformó el estudio el enlace del cuestionario vía correo electrónico, y las respuestas se recopilaron en el transcurso de las últimas dos semanas del semestre. No se reportaron contratiempos.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los avances de cada estudiante se analizaron con *Compilatio* para comprobar su originalidad. Es importante señalar que el mismo *software* indica como nivel de intervención aceptable hasta un 10% de similitudes, criterio que se adoptó para la investigación. Por lo tanto, los trabajos que mostraban un nivel de intervención inferior al 10% no fueron considerados en el análisis, lo que dio como resultado que de los 31 trabajos analizados, 20 (64%) se utilizaron para el estudio, pues muestran que la variación de la intervención de la IA en la redacción de sus secciones oscila entre el 13 y el 36%.

Una vez que se contó con los resultados de la aplicación del cuestionario, así como con los reportes generados por *Compilatio*, se llevó a cabo la comparación entre la percepción expresada por el alumnado y el reporte de uso real generado por *Compilatio*. Se obtuvieron dos tipos de resultados: las respuestas directas al cuestionario que provinieron directamente de la muestra y el análisis de los textos realizado por *Compilatio*. En la Tabla 1 se observan los resultados concentrados, así como su interpretación. Las preguntas de corte cualitativo no incluyen un reporte del *software*; en su lugar se indicó la nota “No aplica”.

El análisis y reflexión de los resultados indica que, si bien existen consistencias entre la percepción que el estudiantado tiene sobre el uso que le da a la IAG y los datos generados por *Compilatio*, también se encontraron diferencias significativas, lo que permite vislumbrar la necesidad de fomentar un uso ético de las herramientas tecnológicas en el ámbito universitario, con el fin de lograr incorporar en los procesos de formación profesional elementos que conduzcan a consolidar la integridad académica.

Tabla 1. Discusión de los resultados sobre la percepción y el reporte de Compilatio

Preguntas	Cuestionario (percepción estudiantil)	Reporte Compilatio (no aplica para las respuestas cualitativas)
1. ¿Has utilizado herramientas de IA para tu trabajo?	Frecuentemente: 74% Ocasionalmente: 26% Nunca: 0%	El 100% de la muestra la utiliza.
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → La IAG es bastante empleada entre la comunidad estudiantil, y así lo reconoce. → La variación de la intervención de la iag en los trabajos oscila entre el 13 y el 36%. → La percepción estudiantil y el reporte de Compilatio son consistentes. 		
2. ¿Para qué propósito principal utilizaste la IA en tu investigación?	Redactar secciones del proyecto: 58% Conocer del tema: 23% Verificar ortografía y redacción: 13% Buscar referencias: 6%	El 100% de la muestra utilizó IA para redactar oraciones, párrafos y secciones de sus trabajos, sin transparentar su uso.
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → La redacción de las secciones del proyecto fue el criterio con el porcentaje más alto, lo que coincide con el reporte de Compilatio. El porcentaje de intervención varió entre el 13 y el 36%. → El uso en corrección y referencias es bajo, lo que indica un enfoque limitado respecto a los usos que puede darse a la IAG. → La percepción estudiantil y el reporte de Compilatio son consistentes. 		
3. ¿Consideras que el uso de IA fue efectivo para tu proyecto?	Muy efectivo: 42% Algo efectivo: 29% Poco efectivo: 23% Nada efectivo: 6%	No aplica.
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → La mayoría (71%) opina que la IAG fue efectiva para el desarrollo de sus tareas, mientras que un segmento menor opinó lo contrario. → Llama la atención que el 30% no considere que la IA resultó efectiva cuando la totalidad de la muestra la usó. Habrá que averiguar si esto pudiera indicar que el alumnado no sabe utilizarla o que esperaba otra cosa y no cubrió sus expectativas. 		
4. ¿Experimentaste algún efecto negativo al usar IA?	Me confundió más: 39% Dependencia excesiva: 48% Sin efectos negativos: 13%	No aplica.

Preguntas	Cuestionario (percepción estudiantil)	Reporte Compilatio (no aplica para las respuestas cualitativas)
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → El 87% reportó efectos negativos, lo que implica que comprende los beneficios de utilizarla, pero le representa un desafío que puede fundamentarse en el aspecto técnico o en no saber usarla responsablemente. → Las respuestas se contradicen con las de la pregunta 3, en la que se expresa una efectividad positiva alta, mientras que en la 4 la mayoría experimentó efectos negativos. Considerando ambas, se destaca un panorama mixto que sugiere buscar soluciones para mitigar las dificultades. 		
<p>5. ¿Utilizaste otras herramientas además de IA?</p> <p>(Podían elegir más de una respuesta).</p>	<p>Libros impresos: 23%</p> <p>Libros electrónicos: 42%</p> <p>Videos: 29%</p> <p>Tesis digitales: 52%</p> <p>Tesis impresas: 16%</p> <p>Solo utilizó IAG: 20%</p>	<p>El 80% de los trabajos reporta un uso excesivo de la IA, en donde el porcentaje de intervención varía entre el 25 y el 36%.</p>
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Preocupa que solo el 20% de la muestra reconozca el apoyo total de la IA, mientras que el 80% de los trabajos revisados por Compilatio reportan un uso excesivo. Se refuerza la necesidad de formación amplia (técnica y ética) sobre el uso de IAG en el ámbito universitario. → La percepción estudiantil y el reporte de Compilatio son inconsistentes. 		
<p>6. ¿Crees que el uso de IA mejoró tus calificaciones?</p>	<p>Significativamente: 19%</p> <p>Un poco: 23%</p> <p>No tuvo impacto: 58%</p>	<p>No aplica.</p>
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Estas respuestas también son contradictorias con las de la pregunta 3. En esa pregunta el 71% considera que la IA fue efectiva para el desarrollo de sus proyectos, pero en la pregunta 6 solo el 42% señala que la IA tuvo un impacto positivo en sus calificaciones, mientras que el 58% afirma que no tuvo impacto. → La contradicción podría sugerir que no existe una conexión clara (al menos para la muestra) entre el uso de la IA y los criterios de evaluación, o que tal vez se tiene una percepción errónea de cómo la IA podría contribuir a un mejor rendimiento. Se considera conveniente realizar un análisis más profundo sobre esto. 		

Preguntas	Cuestionario (percepción estudiantil)	Reporte Compilatio (no aplica para las respuestas cualitativas)
7. ¿Crees que el uso de IA empeoró tus calificaciones?	Significativamente: 16% Un poco: 29% No tuvo impacto: 55%	No aplica.
<p>Interpretación:</p> <p>→ Los resultados en esta pregunta se contradicen con las percepciones positivas que la muestra expresó en otras preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 3: 71% expresó que la IA tuvo un uso efectivo, pero en la 7 el 45% señala que el uso de la IA empeoró sus calificaciones. • Pregunta 4: 87% reportó haber experimentado una experiencia negativa, sin embargo, en la 7 el 55% señaló que no tuvo impacto alguno. Aunque guarda cierta relación con el 45% que opinó que el uso de la IA empeoró sus calificaciones, la inconsistencia se hace evidente. • Pregunta 6: 42% señaló que sus calificaciones mejoraron, pero en la 7 el 45% indicó lo contrario. Es evidente la percepción encontrada que tiene la muestra sobre el impacto de la IA en su rendimiento. • Pregunta 13: 19% tiene una opinión negativa sobre su experiencia al utilizar la IA en sus proyectos, mientras que el 45% siente que su uso empeoró sus calificaciones. Nuevamente se aprecia una desconexión entre el impacto que el alumnado piensa que debería tener la IA en sus calificaciones. • Con base en los contrastes señalados, se confirma la necesidad de tomar acciones docentes que ayuden a resolver la falta de claridad que se observa en la muestra sobre la interpretación que hace acerca del impacto que la IA debería tener en su evaluación. Además, los criterios de evaluación actuales también requieren ajustes que contemplen la intervención de la IAG en las tareas y actividades académicas. 		
8. ¿Usaste la IA de manera responsable? (Podían elegir más de una respuesta).	Herramienta de consulta: 45% Copié oraciones sin referencias: 19% Copié párrafos, no di referencias: 26% Casi todo fue hecho por IAG: 13%	El 80% de los trabajos reporta un uso excesivo de la IA, en donde el porcentaje de intervención varía entre el 25 y el 36%.

Preguntas	Cuestionario (percepción estudiantil)	Reporte Compilatio (no aplica para las respuestas cualitativas)
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → El 58% reportó que hizo uso irresponsable (copiar, pegar y no citar) de la información generada por la IA, mientras que la cifra en Compilatio alcanza el 80%. Esta práctica no cumple con los estándares de integridad académica que deben observarse en los trabajos de la comunidad estudiantil universitaria. → El hecho de que un 13% reconozca que casi todo el trabajo haya sido realizado por IA señala una dependencia excesiva de la herramienta, lo que, sin duda, afectará el desarrollo del pensamiento crítico. Este hallazgo se refuerza con la respuesta de la pregunta 4 (48% de dependencia excesiva). → La ausencia de citación indica una falta a la ética académica porque con ello se incurre en plagio, aunque la muestra parece no diferenciar un uso responsable de uno irresponsable. → Las respuestas evidencian la falta de comprensión que muestra el alumnado entre lo que entiende como responsabilidad e integridad académica, y cómo lo aplica en sus tareas. Las actividades docentes deben encaminarse al desarrollo de textos originales que reconozcan y citen correctamente las ideas ajenas. → La percepción estudiantil y el reporte de Compilatio son inconsistentes. 		
<p>9. ¿Copiaste y pegaste información directamente sin modificarla?</p>	<p>Frecuentemente: 36% Ocasionalmente: 26% Nunca: 38%</p>	<p>El 80% de los trabajos reporta un uso excesivo de la IA, en donde el porcentaje de intervención varía entre el 25 y el 36%.</p>

Preguntas	Cuestionario (percepción estudiantil)	Reporte Compilatio (no aplica para las respuestas cualitativas)
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Las preguntas 8 y 9 fueron redactadas así intencionalmente con el propósito de evaluar las consistencias de las respuestas y de detectar posibles discrepancias. → Consideramos que las respuestas indican ligeras variaciones porque pareciera que la palabra “responsable” de la pregunta 8 alertó a la comunidad estudiantil, mientras que en la 9 no se utilizó ninguna palabra que le indicara la posibilidad de incurrir en algún tipo de falta. → En la pregunta 8, un 58% admitió copiar sin citar, mientras que en la 9, un 62% incurrió en esta práctica. La diferencia entre los porcentajes pudiera tener dos razones: o la muestra no reconoce este proceder como una falta ética o, si lo reconoce, intenta ocultarlo. Cualquiera que sea el motivo, se evidencia nuevamente la necesidad de contar con prácticas didácticas que resuelvan estas situaciones. → Aunque el porcentaje que indica una falta de transparencia en el uso de información generada por la IA en los trabajos es elevado (62%), este queda muy alejado del dato que Compilatio arrojó (80%). → La percepción estudiantil y el reporte de Compilatio son inconsistentes. 		
<p>10. ¿Qué tan a gusto te sientes al usar IA?</p>	<p>Muy a disgusto: 16% A disgusto: 13% Ni a gusto ni a disgusto: 10% A gusto: 32% Muy a gusto: 29%</p>	<p>No aplica.</p>
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Las respuestas presentan contradicciones con la pregunta 4, en donde el 87% expresa algún tipo de efecto negativo, mientras que en la 10, el 61% expresa satisfacción generalizada al utilizar la IA. Esto significa que el uso académico que la muestra hace de la IA le representa desafíos, lo que hace evidente la necesidad de profundizar más sobre estos aspectos porque con los resultados de este estudio no se logra percibir si las dificultades son técnicas o si forman parte de aspectos relacionados con la integridad académica o la planeación didáctica. 		
<p>11. ¿Te gustaría recibir formación adicional sobre el uso de IA?</p>	<p>Definitivamente: 74% Tal vez: 19% No lo necesito: 7%</p>	<p>No aplica.</p>

Preguntas	Cuestionario (percepción estudiantil)	Reporte Compilatio (no aplica para las respuestas cualitativas)
<p>Interpretación:</p> <p>→ Las respuestas indican un interés muy alto (93%) por recibir formación sobre el uso de la IA, lo que brinda una oportunidad clara para capacitar a la comunidad y fortalecer sus habilidades.</p>		
<p>12. ¿Cuál es tu principal preocupación respecto al uso de IA?</p>	<p>Plagio y falta de originalidad: 29%</p> <p>Dependencia excesiva: 32%</p> <p>Calidad/precisión de la información: 16%</p> <p>Ninguna preocupación: 23%</p>	<p>No aplica.</p>
<p>Interpretación:</p> <p>→ Nuevamente se aprecian respuestas contradictorias con las de la pregunta 4, en la que el 48% reporta una dependencia excesiva, mientras que en la 12 solo el 32% la expresa como una preocupación.</p> <p>→ Por otro lado, en la 4 el 87% experimentó algún tipo de efecto negativo, sin embargo, en la 12 un 23% expresa no tener ninguna preocupación. Esto pudiera tal vez explicarse por la falta de capacidad de algunas personas para identificar efectos negativos como preocupaciones, pero habrá que profundizar en ello en otro estudio.</p>		
<p>13. ¿Cómo calificarías tu experiencia general con el uso de la IA en Seminario II?</p>	<p>Muy negativa: 6%</p> <p>Negativa: 13%</p> <p>Ni negativa ni positiva: 42%</p> <p>Positiva: 23%</p> <p>Muy positiva: 16%</p>	<p>No aplica.</p>

Preguntas	Cuestionario (percepción estudiantil)	Reporte Compilatio (no aplica para las respuestas cualitativas)
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Nuevamente se observan contradicciones entre estas respuestas y las de otras preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 3: 71% afirmó que el uso de la IA le pareció efectivo, sin embargo, en la 13 solo el 39% consideró la experiencia como positiva. • Pregunta 4: 87% de la muestra reportó efectos negativos en el uso de la IA, pero en la 13 únicamente el 19% calificó la experiencia como negativa. • Pregunta 10: 39% se muestra a disgusto con el uso de la IA, mientras que en la 13 se observa que solo el 19% opinó que la experiencia fue negativa. • Las contradicciones son interesantes en el sentido de que, aunque el estudiantado en algunas preguntas reporta emociones negativas al usar la IA, su evaluación general es más favorable. Pudiera parecer que los aspectos positivos como la utilidad y la efectividad pesan más que los problemas. Para llegar a una conclusión más contundente, se sugiere realizar encuestas complementarias que exploren más a fondo los hallazgos. 		
14. ¿Te gustaría seguir usando IA en futuros proyectos académicos?	Sí: 87% No: 13%	No aplica.
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → La aceptación general que expresa la muestra por seguir utilizando IA en sus tareas académicas refleja que tiene confianza en la herramienta y que le resulta útil. → Llama la atención que un 13% no está interesado en continuar su uso. Esto podría explicarlo alguna experiencia negativa, desconocimiento de la utilidad de la herramienta o incluso alguna preocupación específica como incurrir en plagio. El uso de grupos de discusión podría ayudar a aclarar los motivos por los que este sector se resiste a utilizarla. 		
15. Si pudieras cambiar algo sobre cómo se enseña el uso de la IA en tu carrera, ¿qué sería?	Se recolectaron 33 sugerencias que se categorizaron en cuatro subgrupos. Sus títulos indican los tipos de recomendaciones hechas por la muestra.	No aplica.

Preguntas	Cuestionario (percepción estudiantil)	Reporte Compilatio (no aplica para las respuestas cualitativas)
<p>Interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Categoría 1: Tutoriales, ejercicios prácticos y/o talleres para aprender a usarla. → Categoría 2: Curso de IAG e integridad académica. → Categoría 3: Proporcionar <i>software</i> al estudiantado para revisar sus propias tareas. → Categoría 4: Permiso para utilizarla. 		

Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos son interesantes y sin duda serán un referente para las investigaciones que se desprendan de este estudio. De las respuestas de las cinco preguntas que son susceptibles de comparación con Compilatio, dos fueron consistentes (preguntas 1 y 2) con el reporte y tres no (preguntas 5, 8 y 9). De las preguntas que aludían a la opinión favorable o negativa sobre el uso de la IA, a la efectividad de la herramienta y al impacto que tuvo en las calificaciones, se obtuvieron respuestas contradictorias que ponen en duda la capacidad de quienes participaron para diferenciar lo que entienden por efectividad o beneficio real más allá de la evaluación cuantitativa. Por último, en lo que respecta a la integridad académica y al reconocimiento que la muestra hace del uso responsable de la IA en sus trabajos, parece que no hay preocupación por incurrir en faltas éticas como el plagio o la apropiación de información que no le pertenece y que no generó por sí misma.

Esta última problemática nos motiva a contribuir a su solución con la propuesta de algunas sugerencias didácticas que fomenten el uso responsable de la IAG en el desarrollo de tareas académicas y centren su atención en los procesos didácticos más que en los productos; asimismo incorporan criterios de evaluación más apropiados a la época educativa actual. Realizar acciones sobre problemáticas concretas como la que abordamos en este trabajo promoverá la formación de profesionales con habilidades de pensamiento crítico sólidas que les ayudarán a solventar las distintas dificultades en sus futuras vidas laborales y académicas.

Sugerencias didácticas enriquecidas con IAG

La didáctica que se enriquece de la IAG requiere de modelos secuenciales que integren la teoría y la práctica y que, a su vez, se ajusten a las necesidades de las

instituciones de educación superior, así como a las competencias didácticas del cuerpo docente y a los aprendizajes del alumnado. En este sentido, a continuación se presenta una serie de sugerencias didácticas orientadas a fortalecer las habilidades investigativas de la comunidad estudiantil de la licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) de la UNAM.

Las estrategias están basadas en las propuestas de Pimienta (2012), pero han sido adaptadas al contexto del uso de IAG y contextualizadas para su aplicación en el área de investigación de la LEI. Además de su definición, propósito, aplicación en el área de investigación y fases de preparación, desarrollo y cierre, se incluye una propuesta de *prompts* para ampliar cada actividad con apoyo de la IAG. Estas sugerencias de *prompts* tienen su fundamento en el trabajo de Lo (2023), en el que pone a prueba el modelo CLEAR, el cual es una propuesta de ingeniería de indicaciones que tiene el objetivo de fortalecer la alfabetización informacional en contextos educativos. Esta herramienta se emplea para elaborar indicaciones concretas y eficaces en el uso de modelos de lenguaje de IA como ChatGPT. Lo concluye que el modelo CLEAR ofrece “una valiosa oportunidad para fortalecer la enseñanza informacional y preparar a los estudiantes ante los retos y oportunidades que plantea el contenido generado por inteligencia artificial” (Lo, 2023, p. 3).

El modelo CLEAR está integrado por cinco principios básicos para la formulación de interacciones: **conciso**, en donde se procura ser breve; **lógico**, por lo cual debe ser estructurado y secuencial; **explícito**, es decir, claro y tajante en lo solicitado; **adaptativo**, o sea flexible a las circunstancias; y **reflexivo**, apelando a la evaluación constante del proceso de interacciones con la IA.

En este sentido, se trabajó con ChatGPT, utilizando su modelo o1 para la elaboración de *prompts* conforme al enfoque de ingeniería de indicaciones del modelo CLEAR. Se eligió el o1 por ser, al momento de la redacción de este trabajo, el modelo más avanzado en términos de razonamiento.

En primer lugar, se le proporcionó a la IAG la información relativa al modelo CLEAR tanto en formato pdf como en Markdown para que la IA tuviera mejor aprovechamiento en la revisión de la información; posteriormente, se le dieron instrucciones para que analizara y revisara el texto. Para verificar la comprensión del modelo por parte de la IA, se le solicitaron ejemplos correspondientes a cada uno de los cinco principios y se obtuvieron respuestas adecuadas en relación con los criterios del modelo CLEAR. Una vez realizadas estas pruebas, se solicitaron *prompts* a ChatGPT bajo el enfoque CLEAR. Estas propuestas se analizaron y revisaron de forma crítica; en algunas ocasiones se reiteraron para mejorar el resultado

y en otras se modificó el *prompt* de forma manual. Lo anterior con el objetivo de desarrollar cada una de las fases de las estrategias didácticas propuestas.

Cabe mencionar que las estrategias se estructuran de acuerdo con los niveles de desarrollo del conocimiento establecidos en el *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO* (UNESCO, 2019b): adquisición, profundización y creación de conocimiento. El detalle de las estrategias propuestas para cada nivel se aprecia en las tablas 2, 3 y 4, respectivamente.

Tabla 2. Nivel de adquisición de conocimientos

Estrategia didáctica: Lluvia de ideas		
¿Qué es?	Es una actividad que permite explorar los saberes previos de un grupo en relación con uno o varios temas determinados.	
Propósito de la estrategia	Recuperar los conocimientos previos mediante la respuesta a preguntas clave que faciliten la adquisición de nuevos aprendizajes.	
Uso en el área de investigación	Esta estrategia contribuye a la conformación de temas de investigación, así como a identificar qué conocimientos posee un grupo sobre un tema específico y qué aspectos requieren ser profundizados.	
Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
De preparación	Definir pregunta central.	Se pueden elaborar preguntas guía.
	Establecimiento de reglas claras.	Se pueden elaborar normas para la participación.

Prompt: “A partir del tema ‘[insertar tema de investigación aquí]’, formula una pregunta central clara y precisa. Incluye además tres preguntas guía que permitan orientar el desarrollo y profundización de la investigación”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Solicita específicamente una pregunta central y tres preguntas guía.
- **Lógico:** Se establece un orden claro (pregunta central seguida por preguntas guía).
- **Explícito:** Indica claramente el número de preguntas guía requeridas.
- **Adaptativo:** Permite ajustar el enfoque según el tema específico proporcionado por el usuario.
- **Reflexivo:** Las preguntas guía implican un proceso reflexivo para identificar aspectos clave que orienten la investigación.

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Desarrollo	Exposición de las ideas.	Se sugiere categorizar las ideas, ya sea por su frecuencia o calidad.
	Moderación y registro de estos datos en el pizarrón.	

Prompt: “Analiza la siguiente lista de ideas relacionadas con ‘[insertar tema o pregunta central aquí]’. Categoriza estas ideas en dos grupos distintos: uno por frecuencia (ideas más comunes o recurrentes) y otro por calidad (ideas más relevantes o significativas). Explica brevemente el criterio utilizado en cada categoría”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Pide claramente dos categorías específicas.
- **Lógico:** Primero identifica ideas, luego categoriza y finalmente explica criterios.
- **Explícito:** Solicita explícitamente la descripción de los criterios usados.
- **Adaptativo:** Se adapta al conjunto específico de ideas proporcionado por la persona usuaria.
- **Reflexivo:** Promueve la reflexión sobre los criterios utilizados en la categorización.

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Cierre	Análisis crítico de las ideas.	Ordenamiento de las categorías a partir de organizadores mentales.
	Elaboración de síntesis escrita.	
<p>Prompt: “Utilizando las categorías identificadas sobre ‘[insertar tema aquí]’, genera un organizador mental (mapa conceptual o diagrama jerárquico) que muestre claramente la relación lógica y jerárquica entre estas categorías. Describe brevemente cómo decidiste la organización de dichas categorías”.</p> <p>Justificación según el modelo clear:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciso: Solicita claramente un organizador mental específico. • Lógico: Pide representar relaciones jerárquicas o conceptuales de forma lógica. • Explícito: Indica explícitamente tipos específicos de organizadores posibles (mapa conceptual o diagrama jerárquico). • Adaptativo: Permite elegir entre distintas estructuras según la naturaleza de las categorías. • Reflexivo: Solicita describir el proceso de decisión para incentivar una reflexión crítica sobre la organización del conocimiento. 		
Estrategia didáctica: Preguntas exploratorias		
¿Qué es?	Es una actividad basada en cuestionamientos (frecuentemente formulados desde el sentido común) que estimulan una comprensión más amplia y profunda del objeto de estudio.	
Propósito de la estrategia	Indagar los conocimientos previos mediante la formulación y respuesta de preguntas orientadas a la comprensión de un tema.	
Uso en el área de investigación	Esta estrategia apoya en la elaboración de preguntas de investigación, así como en su vinculación con el objeto de estudio.	

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
De preparación	Elección del tema.	Se pueden refinar las preguntas exploratorias.
	Formulación de preguntas exploratorias.	
<p>Prompt: “Evalúa y refina la siguiente pregunta exploratoria sobre [insertar tema o problema aquí], asegurando que sea clara, específica y que permita una exploración profunda del tema. Indica brevemente qué aspectos mejoraste y por qué estos ajustes favorecen una mejor investigación”.</p> <p>Justificación según el modelo clear:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conciso: Solicita directamente el refinamiento de una sola pregunta exploratoria. → Lógico: Requiere evaluar primero la pregunta original y luego refinarla. → Explícito: Pide claridad, especificidad y profundidad de la pregunta resultante. → Adaptativo: Permite adaptarse según las preguntas específicas generadas por estudiantes. → Reflexivo: Exige una justificación del proceso de refinamiento, promoviendo pensamiento crítico. 		
Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Desarrollo	Respuestas elaboradas indirectamente o textuales a partir de lecturas, aportando ideas personales.	Se puede contrastar críticamente la información generada por el grupo con lo que diga la IA para luego elaborar una síntesis.

Prompt: “Considerando las ideas que aportó la comunidad estudiantil [insertar ideas] sobre [insertar tema específico], genera una respuesta breve desde una perspectiva distinta que permita contrastarlas. Después, identifica claramente los puntos comunes y divergentes entre ambas versiones, y elabora una breve síntesis integradora destacando lo más relevante”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Solicita directamente una respuesta breve y una síntesis puntual.
- **Lógico:** Primero pide la respuesta desde otra perspectiva, luego compara críticamente y concluye con la síntesis.
- **Explícito:** Indica claramente que se deben identificar puntos comunes y divergentes, y concluir con síntesis.
- **Adaptativo:** Se adapta fácilmente al tema específico y a las respuestas aportadas previamente.
- **Reflexivo:** Favorece la reflexión crítica al exigir comparación y elaboración de una síntesis integradora.

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Cierre	Elaboración de síntesis escrita.	A las síntesis se les puede realizar imágenes con IA que ayuden a la comprensión de las ideas.

Prompt: “A partir de la siguiente síntesis escrita por estudiantes [insertar síntesis] sobre [insertar tema específico], crea una imagen ilustrativa que refleje visualmente los conceptos clave identificados en el texto. Especifica claramente qué conceptos decidiste representar, qué elementos visuales empleaste y cómo estos favorecen una mejor comprensión del tema tratado”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Solicita directamente una imagen ilustrativa basada en la síntesis.
- **Lógico:** Parte de la síntesis textual, sigue con creación de imagen y termina en justificación.
- **Explícito:** Especifica claramente elementos y conceptos que deben representarse visualmente.
- **Adaptativo:** Se ajusta según cada síntesis proporcionada por estudiantes.
- **Reflexivo:** Promueve reflexión explícita sobre la conexión entre lo visual y lo conceptual para mejorar la comprensión del tema.

Fuente: elaboración propia con apoyo de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 12 de junio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>

Tabla 3. Nivel de profundización de conocimientos

Estrategia didáctica: Debate	
¿Qué es?	Es una competencia discursiva en torno a uno o varios temas, que se desarrolla en un ambiente de respeto y tolerancia, entendiendo que lo que está en juego son las ideas y no quienes participan. Requiere de una persona moderadora que introduzca el tema, exponga el objetivo de la actividad y señale los puntos a discutir. Además de la figura moderadora, se necesitan dos equipos o participantes con posturas aparentemente opuestas. Antes del debate, quienes participan deben realizar una indagación del tema que permita elaborar argumentos con fundamento.

Propósito de la estrategia	Desarrollar la capacidad de generar argumentos fundados mediante la organización y análisis de la información, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico.	
Uso en el área de investigación	Explora diferentes visiones sobre un objeto de estudio, lo que favorece el diálogo y la profundización de conocimientos teóricos.	
Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
De preparación	Definir el tema, elaborar preguntas guía y contestarlas en equipos.	Para la generación de las preguntas guía.
	Elección de moderadores, distribución de equipos y roles.	Para la distribución de los equipos a partir de gustos y preferencias temáticas.
	Investigación documental en equipos.	
<p>Prompt: “Considerando la lista de preferencias temáticas y gustos personales proporcionados por el alumnado [insertar datos proporcionados —sin nombres ni apellidos, pero guardando un alias o elemento identificador—] para debatir sobre [insertar tema general], organiza dos equipos equilibrados según intereses afines, indicando claramente los criterios utilizados para la distribución. Además, explica brevemente cómo esta distribución favorecerá un debate más participativo, dinámico y significativo”.</p> <p>Justificación según el modelo clear:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conciso: Solicita directamente la distribución en dos equipos claros. → Lógico: Pide organización según preferencias personales, seguida por justificación. → Explícito: Indica claramente qué criterios deben guiar la distribución. → Adaptativo: Permite flexibilidad dependiendo de las preferencias específicas del grupo. → Reflexivo: Propicia la reflexión sobre cómo la distribución fortalece la dinámica y calidad del debate. 		

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Desarrollo	Presentación inicial de argumentos por parte del moderador.	Sin uso de la IA en esta fase.
	Debate activo y preguntas complementarias.	
Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Cierre	Análisis crítico de los argumentos presentados.	Elaboración de preguntas reflexivas generadas por la IA.
	Evaluación reflexiva sobre lo aprendido.	
<p>Prompt: “Reflexiona sobre tu participación en el debate sobre ‘[insertar tema debatido]’. Describe qué argumentos te parecieron más sólidos (propios o ajenos), cómo cambió o se reforzó tu postura inicial y qué aprendizajes te llevas del ejercicio. Concluye con una autoevaluación breve de tu desempeño argumentativo y tu disposición al diálogo”.</p> <p>Justificación según el modelo clear:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conciso: Solicita reflexión, identificación de aprendizajes y autoevaluación. → Lógico: Sigue una secuencia clara: argumentos, postura, aprendizajes y autoevaluación. → Explícito: Indica exactamente qué aspectos deben abordarse en la reflexión. → Adaptativo: Se adapta a cualquier tema debatido. → Reflexivo: Promueve un análisis crítico personal del proceso, contenido y habilidades desarrolladas. 		
Estrategia didáctica: Taller		
¿Qué es?	Es una estrategia que se focaliza en el saber hacer pero fundamentada en los conocimientos antes adquiridos para generar, en equipo, un producto concreto.	
Propósito de la estrategia	Integrar conocimientos y habilidades para construir productos que reflejen lo aprendido.	
Uso en el área de investigación	Para presentar resultados de un proceso de indagación, permitiendo visualizar la integración de los saberes teóricos con los prácticos en un producto.	

Fase	Actividad propuesta	Uso de ia sugerido
De preparación	Preparación del tema.	Para la elección de temas actualizados.
	Conformación de los equipos.	Para la conformación de roles dentro de los equipos a partir de las características de quienes participan.
	Presentación de recursos.	Presentación de herramientas de IA con las que se podrá contar.

Prompt: “Selecciona un tema actualizado y relevante dentro del área de [insertar área temática], que permita aplicar los conocimientos adquiridos en una tarea práctica grupal. Conformar equipos [insertar datos proporcionados —sin nombres ni apellidos, pero guardando un alias o elemento identificador—] para trabajar en el desarrollo del proyecto/taller sobre [insertar tema general], tomando en cuenta las características, habilidades y perfiles del estudiantado (por ejemplo: nivel de dominio, intereses, experiencia previa o roles preferidos), y justifica brevemente cómo esta conformación favorecerá la elaboración colaborativa de un producto final de calidad”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Indica directamente la selección del tema y la conformación del equipo.
- **Lógico:** Ordena primero la elección temática, luego la organización del equipo y por último la justificación.
- **Explícito:** Define claramente los criterios para conformar equipos.
- **Adaptativo:** Permite ajustar el proceso según las características reales del grupo.
- **Reflexivo:** Invita a pensar cómo la diversidad de habilidades favorece el trabajo colectivo y la calidad del producto.

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Desarrollo	Trabajo colaborativo.	Generación de ideas preliminares.
	Orientación docente.	

Prompt: “Con base en el área temática de [insertar área o problema general], genera tres ideas preliminares de proyecto que respondan a una necesidad o problemática actual. Para cada idea, describe brevemente su objetivo, posibles beneficiarios y viabilidad de desarrollo. Finaliza seleccionando la idea con mayor potencial y justifica tu elección”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Solicita solo tres ideas con elementos específicos.
- **Lógico:** Establece un proceso claro: generación, descripción y selección.
- **Explícito:** Define qué aspectos deben incluirse por cada idea (objetivo, beneficiarios, viabilidad).
- **Adaptativo:** Permite trabajar con cualquier área temática o nivel de complejidad.
- **Reflexivo:** Fomenta la toma de decisiones argumentada al final del ejercicio.

Fase	Actividad propuesta	Uso de ia sugerido
Cierre	Exposición de resultados.	Elaboración de una presentación con IA que apoye el trabajo realizado.
	Discusión y presentación del producto elaborado.	

Prompt: “Elabora una presentación clara y estructurada para exponer los resultados del producto desarrollado por tu equipo en el taller sobre [insertar tema]’. La presentación debe incluir: propósito del producto, proceso de elaboración, evidencias del trabajo colaborativo, resultados obtenidos y una reflexión final sobre lo aprendido. Asegúrate de utilizar apoyos visuales (gráficas, imágenes o esquemas) que fortalezcan la exposición”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Define con claridad qué debe contener la presentación.
- **Lógico:** Ordena los elementos en una secuencia coherente de exposición.
- **Explícito:** Especifica los contenidos requeridos y el uso de recursos visuales.
- **Adaptativo:** Puede ajustarse al tipo de producto y tema trabajado.
- **Reflexivo:** Incluye una reflexión final que permite evaluar aprendizajes y procesos.

Fuente: elaboración propia con apoyo de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 12 de junio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>

Tabla 4. Nivel de creación de conocimientos

Estrategia didáctica: Proyectos		
¿Qué es?	Es una estrategia integradora orientada a la resolución de problemas reales que requieren análisis, comprobación y fundamentación rigurosa.	
Propósito de la estrategia	Favorecer el desarrollo de competencias diversas mediante la integración de teoría y práctica, por medio de la aplicación de métodos propios de la disciplina para innovar y generar nuevo conocimiento.	
Uso en el área de investigación	Esta estrategia puede ser útil para la construcción de modelos metodológicos con enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto, según la naturaleza del problema investigado.	
Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
De preparación	Observación y documentación inicial.	Para la identificación y contextualización del tema.
	Elaboración de preguntas de investigación.	Para idear otras posibles preguntas.
	Elaboración de objetivos y criterios claros.	Elaboración de rúbricas.
<p>Prompt: “A partir del área general [insertar área temática específica], identifica y contextualiza brevemente un tema concreto para desarrollar un proyecto de investigación. Formula claramente una pregunta central y tres preguntas secundarias que orienten la investigación. Finalmente, propón una rúbrica breve con cuatro criterios específicos que permitan evaluar claramente tanto el proceso como el producto final del proyecto, justificando de manera concisa cada criterio elegido.”</p> <p>Justificación según el modelo clear:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conciso: Solicita directamente identificación, preguntas y rúbrica breve. → Lógico: Define claramente el orden (contextualización, preguntas, rúbrica). → Explícito: Precisa cantidad exacta de preguntas y criterios. → Adaptativo: Permite adecuarse a diversos temas dentro del área proporcionada. → Reflexivo: Incentiva reflexión crítica sobre criterios y su pertinencia para evaluar. 		

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Desarrollo	Desarrollo del proyecto.	Análisis preliminares de las soluciones.
	Recopilación de información.	
	Selección del método.	
	Sustento de posibles soluciones.	
<p>Prompt: “A partir del proyecto en desarrollo sobre [insertar tema o problema], realiza un análisis preliminar de posibles soluciones. Describe brevemente la información recopilada, justifica la selección del método que utilizará el equipo para abordar el problema y sustenta al menos dos posibles soluciones, explicando su pertinencia y viabilidad en relación con el contexto del proyecto”.</p> <p>Justificación según el modelo clear:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conciso: Solicita análisis, información, método y dos soluciones viables. → Lógico: Sigue una secuencia clara: información → método → soluciones. → Explícito: Indica claramente qué debe incluirse y cómo debe fundamentarse. → Adaptativo: Se ajusta a distintos tipos de proyectos y temas. → Reflexivo: Promueve la toma de decisiones con base en evidencia y contexto. 		
Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Cierre	Redacción del informe final.	Revisión ortográfica del escrito apoyada con IA.
	Presentación formal de los resultados y conclusiones.	Elaboración de gráficos e imágenes que apoyen el escrito.

Prompt: “Revisa cuidadosamente la ortografía y estilo del siguiente escrito ‘[insertar texto o archivo]’ sobre ‘[insertar tema específico]’. Evalúa claramente su calidad formal en una escala del 1 al 10, identificando y corrigiendo los errores encontrados. Finalmente, sugiere al menos dos gráficos o imágenes que puedan incorporarse para apoyar visualmente el contenido del informe, justificando de manera breve su elección”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Solicita claramente revisión, calificación, corrección y sugerencias visuales.
- **Lógico:** Sigue un orden lógico: revisión, evaluación numérica, correcciones y visualización.
- **Explícito:** Define explícitamente la escala de evaluación y la cantidad de gráficos o imágenes requeridos.
- **Adaptativo:** Adaptable al contenido específico del escrito.
- **Reflexivo:** Fomenta la reflexión crítica sobre la calidad textual y la pertinencia visual del informe.

Estrategia didáctica: Estudio de caso

<p>¿Qué es?</p>	<p>Es una estrategia que plantea una situación específica y en ella se deben aplicar conocimientos y habilidades para aproximarse al objeto de estudio investigado.</p>
<p>Propósito de la estrategia</p>	<p>Desarrollar en el alumnado bases metodológicas por medio de la resolución de problemas.</p>
<p>Uso en el área de investigación</p>	<p>Es útil para guiar, paso a paso, el desarrollo de un proceso de investigación, permitiendo aplicar conceptos metodológicos de manera práctica.</p>

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
De preparación (docente)	Diseño del caso.	Apoyo para la descripción detallada del caso.
	Identificación y documentación del caso.	
	Definición de los criterios y validación.	Elaboración de rúbricas.

Prompt: “Elabora una descripción detallada del estudio de caso relacionado con ‘[insertar tema específico]’, incluyendo contexto, actores involucrados, problemática central y objetivos del análisis. Después genera una rúbrica breve con al menos cuatro criterios específicos para evaluar la calidad de las respuestas y el proceso de análisis realizado por el estudiantado, justificando brevemente la elección y validación de cada criterio”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Solicita claramente descripción y rúbrica breve.
- **Lógico:** Inicia con descripción del caso, continúa con rúbrica y termina con justificación.
- **Explícito:** Pide elementos específicos del caso y número concreto de criterios.
- **Adaptativo:** Puede adaptarse fácilmente al contexto particular del tema o caso seleccionado.
- **Reflexivo:** Fomenta la reflexión crítica sobre la elección y validación de los criterios de evaluación.

Fase	Actividad propuesta	Uso de ia sugerido
Desarrollo (alumnado)	Análisis grupal del caso.	Para la generación de preguntas desde una perspectiva crítica.

Prompt: “A partir del estudio de caso sobre [insertar tema específico], genera cuatro preguntas críticas claras y precisas que promuevan un análisis profundo y reflexivo en el grupo. Justifica brevemente cómo estas preguntas contribuyen a cuestionar supuestos, revelar implicaciones o identificar posibles sesgos relacionados con el caso”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Solicita específicamente cuatro preguntas críticas.
- **Lógico:** Primero pide preguntas, luego solicita justificación.
- **Explícito:** Define claramente el propósito y número exacto de preguntas.
- **Adaptativo:** Adaptable a cualquier caso específico propuesto.
- **Reflexivo:** Impulsa a reflexionar sobre cómo cada pregunta desafía y profundiza el análisis crítico grupal.

Fase	Actividad propuesta	Uso de IA sugerido
Cierre	Discusión de hallazgos.	Comparar los hallazgos realizados en equipo con situaciones generadas por la IA.
	Presentación formal de los resultados y conclusiones.	Revisión ortográfica del escrito apoyada con IA. Elaboración de gráficos e imágenes que respalden el escrito.
	Comparación con situaciones reales.	No aplica.

Prompt: “Compara los hallazgos obtenidos por el equipo ‘[insertar hallazgos]’ sobre ‘[insertar tema específico]’ con situaciones alternativas generadas por la IA, destacando claramente semejanzas y diferencias significativas. Además, realiza una revisión ortográfica y de estilo del escrito grupal, indicando correcciones específicas y sugiriendo al menos dos gráficos o imágenes que fortalezcan visualmente el documento”.

Justificación según el modelo clear:

- **Conciso:** Solicita claramente comparación, revisión ortográfica y sugerencias visuales.
- **Lógico:** Ordena primero la comparación crítica, luego la revisión textual y finalmente la sugerencia visual.
- **Explícito:** Indica específicamente los elementos (correcciones ortográficas, gráficos e imágenes) requeridos.
- **Adaptativo:** Se adapta fácilmente al tema específico abordado.
- **Reflexivo:** Promueve la reflexión crítica sobre la claridad, precisión textual y pertinencia visual del escrito.

Fuente: elaboración propia con apoyo de la información obtenida en OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 12 de junio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>

Las sugerencias didácticas expuestas deben tomarse con precauciones didácticas, es decir, siempre mirando las necesidades institucionales, las habilidades didácticas del equipo docente y los aprendizajes y competencias digitales del alumnado. Cada espacio educativo, cada salón de clases, cada asignatura y tema es diferente y requiere de docentes que contextualicen sus propias prácticas.

Cada nivel de competencia (adquisición, profundización y creación de conocimiento) se vio enriquecido por los *prompts* elaborados con IAG; y, en conjunto, las estrategias preparan a la comunidad estudiantil para enfrentar los retos que se pueden generar dentro del área de investigación.

Cabe mencionar que el modelo CLEAR resultó ser una guía efectiva para la creación de *prompts* didácticos y valida el estudio que realizó Lo (2023) sobre su potencial en contextos educativos. Esta guía junto con las estrategias propuestas por Pimienta (2012) son un agregado innovador dentro de la didáctica.

Por último, faltará pilotear estas propuestas en diferentes contextos y registrar sus aciertos y áreas de oportunidad para que, en futuras iteraciones, se puedan robustecer estas sugerencias didácticas con datos empíricos.

CONCLUSIONES

Se observa una preocupación común sobre la relación entre la IAG y su uso responsable o ético. Un porcentaje alto de las personas encuestadas reconoce el plagio y la falta de originalidad como desafíos que deben aprender a sortear, sin embargo, también existe un grupo significativo que no muestra preocupación alguna por ello. Se desconoce por qué lo consideran así, pero una posible explicación sería que este sector del alumnado no piensa que el uso excesivo o indebido de la herramienta puede tener efectos negativos en el desarrollo de sus propios procesos de aprendizaje. Tiene claro que la dependencia excesiva es un problema, pero no la considera una prioridad entre las preocupaciones que expresó.

En general, la experiencia del estudiantado con la IAG es paradójica, pues no se esperaba encontrar resultados tan contradictorios. La mayoría considera que la IAG es una herramienta útil para realizar sus actividades académicas, pero las opiniones son inconsistentes al momento de expresar si la experiencia fue positiva o negativa. Por ejemplo, parte del grupo de estudiantes reporta experiencias negativas al usar la IAG, pero en la evaluación general se aprecia una percepción más favorable, lo que sugiere que aquellas tareas que fueron facilitadas por la herramienta pesan más ante las dificultades éticas o de tipo técnico. Otro ejemplo de las contradicciones destacables se aprecia cuando la muestra reportó reacciones adversas, como la confusión o la dependencia excesiva, mientras que un alto porcentaje expresó interés en continuar utilizándola en sus tareas académicas, lo que indica la confianza que le tiene, así como la utilidad y potencial que le asigna.

También se apreciaron aspectos positivos, no contradictorios, que indican que las sugerencias didácticas que presentamos son pertinentes para cubrir las necesidades e intereses actuales del estudiantado universitario. La mayoría expresa el deseo de recibir capacitación extracurricular sobre el uso de la IAG, lo que incluye el desarrollo de habilidades técnicas que le den la posibilidad de utilizarla responsablemente en su vida académica, ideas que nos permiten afirmar que tiene interés tanto en manejar y explotar la herramienta para fines didácticos como en disminuir las acciones, voluntarias e involuntarias, que contravienen el desarrollo de la integridad académica. Esta última idea implica el establecimiento de criterios y guías institucionales que normen los usos de la IAG en sus contextos.

Se considera que las metas establecidas para el estudio fueron alcanzadas, además de que se confirmó la necesidad de diseñar estrategias didácticas que cubran las deficiencias develadas. Esta investigación, más que un llamado de atención, es

un llamado a la acción para analizar, evaluar y redefinir la forma en que se enseña el uso de la IAG y se aplica en los contextos universitarios actuales.

Las limitaciones del estudio tienen que ver con que se realizó únicamente en una carrera de la FES Acatlán, la cual tiene una matrícula baja, por lo que los resultados de la muestra no pueden generalizarse más allá del contexto de esta licenciatura. Otra limitación del estudio está relacionada con el uso de Compilatio como herramienta para evaluar el trabajo del alumnado. Como se mencionó anteriormente, estas herramientas son un complemento valioso para el trabajo docente, pero es importante reconocer que sus resultados no siempre son precisos o que incluso pueden generar errores, como falsos positivos. Por ello, para asegurar una evaluación justa, es necesario combinarlas con análisis cualitativos y la experiencia docente fundamentada. Además, se recomienda la incorporación a la práctica docente de actividades como las propuestas en este artículo, lo que permitirá una visión integral del desempeño estudiantil.

Los hallazgos indican que la inclusión de la IAG en las prácticas educativas requiere preparación y compromiso de parte de todas las personas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una capacitación oportuna que apunte al uso ético de estas herramientas es un asunto prioritario si se desea garantizar la implementación eficaz y ética de la IAG en cualquier contexto académico. Estudiantes, docentes y gestores deben aprender a transparentar el uso de la inteligencia artificial en las diversas actividades que realicen para contribuir al desarrollo de una cultura de integridad académica que no solo impacte en su formación y desempeño profesional, sino también en la sociedad a la que pertenecen.

Reconocimiento del uso de la IA en este trabajo

Se utilizó Copilot para revisar la redacción en inglés del título y del resumen del artículo. Asimismo, se ocupó ChatGPT para la elaboración de los *prompts* y de la justificación dentro de las estrategias didácticas según el modelo CLEAR.

BIBLIOGRAFÍA

Al Zaidy, A. (2024). The Impact of Generative AI on Student Engagement and Ethics in Higher Education. *Journal of Information Technology, Cybersecurity, and Artificial Intelligence*, 1(1), 30-38. <https://doi.org/10.70715/JITCAI.2024.V1.I1.004>

- Baker, T., Smith, L. y Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges*. Nesta. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/>
- Bernal, C. (2022). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red. El inventor de la World Wide Web nos descubre su origen*. Siglo XXI.
- Castañeda, L., Salinas, J. y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268. <https://doi.org/10.1344/DER.2020.37.240-268>
- Cely Calixto, N. J., Palacios Alvarado, W. y Caicedo Rolón, Á. J. (2023). *Concepto y enfoques de metodología de la investigación*. Universidad Francisco de Paula Santander; Creser. <https://repositorio.ufps.edu.co/bitstream/handle/ufps/6728/CONCEPTOS%20Y%20ENFOQUES%20DE%20METODOLOG%C3%8DA%20DE%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Crawford, J., Allen, K. A., Pani, B. y Cowling, M. (2024). When Artificial Intelligence Substitutes Humans in Higher Education: the Cost of Loneliness, Student Success, and Retention. *Studies in Higher Education*, 49(5), 883-897. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2326956>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications. <https://www.yuditrafarmana.id/wp-content/uploads/2023/12/Creswell-John-W.-Poth-Cheryl-N.-Qualitative-Inquiry-Research-Design.-Choosing-Among-Five-Approaches-SAGE-2018.pdf>
- Cui, P. y Alias, B. S. (2024). Opportunities and Challenges in Higher Education Arising from AI: A Systematic Literature Review (2020-2024). *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(11), 1-19. <https://doi.org/10.24294/JIPD.V8I11.8390>
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/RELIEVE.V29I2.29134>
- Grané, M. (2024). Implementación de ChatGPT en el aula. En M. Ribera y O. Díaz (Coords.), *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente* (pp. 97-121). Octaedro-IDP/ICE, UB.
- Grupo de Trabajo de Inteligencia Artificial Generativa de la UNAM. (2023). *Recomendaciones para el uso de Inteligencia Artificial Generativa en la docencia*. <https://iagenedu.unam.mx/recomendaciones>

- Haugeland, J. (1988). *La inteligencia artificial*. Siglo XXI.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I. y Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504-526. <https://doi.org/10.1007/S40593-021-00239-1/FIGURES/1>
- Kazimova, D., Tazhigulova, G., Shraimanova, G., Zatyneyko, A. y Sharzadin, A. (2025). Transforming University Education with AI: A Systematic Review of Technologies, Applications, and Implications. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 15(1), 4-24. <https://doi.org/10.3991/IJEPV15I1.50773>
- Liu, B. L., Morales, D., Roser-Chinchilla, J., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D. y Yerovi, C. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa
- Lo, L. S. (2023). The CLEAR Path: A Framework for Enhancing Information Literacy through Prompt Engineering. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102720>
- Mesa, O. (2011). *Modelo metodológico para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de la básica, media y media técnica* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/823c0749-3b4c-43f9-9ead-30c8066f6824/content>
- Nur Fitria, T., Elmin Simbolon, N. y Afdaleni, A. (2023). Chatbots as Online Chat Conversation in the Education Sector. *International Journal of Computer and Information System (IJCIS)*, 4(3), 93-104. <https://ijcis.net/index.php/ijcis/article/view/116>
- OpenAI. (2025). ChatGPT (versión del 12 de junio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3a Ed.). SAGE Publications.
- Perez, J. A., Deligianni, F., Ravi, D. y Yang, G.-Z. (2017). *Artificial Intelligence and Robotics*. UK-RAS Network. <https://doi.org/10.31256/WP2017.1>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson educación.
- Reyes, O. (2016). *Habilidades investigativas de los egresados de postgrado en ciencias sociales, en el contexto de la educación en línea* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Continente Americano. https://www.researchgate.net/publication/319130509_Habilidades_Investigativas_de_los_egresados_del_postgrado_en_Ciencias_Sociales_en_el_contexto_de_la_Educacion_en_Li

[nea?channel=doi&linkId=59935a5ea6fdccaded1ddb27&showFulltext=true#fullTextFileContent](#)

- Ribera, M. y Díaz, O. (2024). Introducción. En M. Ribera y O. Díaz (Coords.), *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente* (pp.123-126). Octaedro-IDP/ICE, UB. <https://doi.org/10.36006/15224-1>
- Song, N. Y. (2024). Higher Education Crisis: Academic Misconduct with Generative AI. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 32(1) <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12532>
- Sudhir, V. (2024). The Ethics of AI in the Administration of Higher Education. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 6(6), 1-4. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.30189>
- Sullivan, M., Kelly, A. y McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in Higher Education: Considerations for Academic Integrity and Student Learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.37074/JALT.2023.6.1.17>
- Tauginienė, L., Gaižauskaitė, I., Glendinning, I., Kravjar, J., Ojsteršek, M., Ribeiro, L., Odiņeca, T., Marino, F., Cosentino, M., Sivasubramaniam, S. y Foltýnek, T. (2018). *Glossary for Academic Integrity*. ENAI Report 3G. https://academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2022/07/Glossary_revised_final.pdf
- UNESCO. (2019a). *Dirigir la IA y las TIC avanzadas para las sociedades del conocimiento: una perspectiva según los principios de derechos humanos, de apertura, de acceso y del enfoque de Múltiples partes interesadas*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368711_spa
- UNESCO. (2019b). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO (Versión 3)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Waltzer, T., Cox, R. L. y Heyman, G. D. (2023). Testing the Ability of Teachers and Students to Differentiate between Essays Generated by ChatGPT and High School Students. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2023(1), 1-9. <https://doi.org/10.1155/2023/1923981>

Anexo 1. Cuestionario sobre el uso de la IA en Seminario de Investigación II

Instrucciones: Selecciona la opción que mejor refleje tu percepción o experiencia respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) en la asignatura de Seminario de Investigación II.

1. ¿Has utilizado herramientas de inteligencia artificial para tu trabajo en Seminario de Investigación II?
 - a. Sí, frecuentemente
 - b. Sí, ocasionalmente
 - c. No, nunca

2. ¿Para qué propósito principal utilizaste la IA en tu investigación?
 - a. Conocer del tema
 - a. Buscar referencias
 - b. Redactar secciones del proyecto
 - c. Verificar la ortografía y redacción de mi propio escrito

3. ¿Consideras que el uso de IA fue efectivo para el desarrollo de tu proyecto?
 - a. Muy efectivo
 - b. Algo efectivo
 - c. Poco efectivo
 - d. Nada efectivo

4. ¿Experimentaste algún efecto negativo al usar IA en tu investigación?
 - a. Sí, me confundió más
 - b. Sí, me hizo depender demasiado de ella
 - c. No, no hubo efectos negativos

5. ¿Utilizaste otras herramientas o recursos que no fueran IA para tu investigación? Por ejemplo, libros impresos, videos, PDF, etcétera.
 - a. Libros impresos
 - b. Libros electrónicos
 - c. Videos
 - d. Tesis electrónicas de otras personas
 - e. Tesis impresas de otras personas
 - f. Solo utilicé inteligencia artificial

6. ¿Crees que el uso de IA mejoró tus calificaciones en la asignatura?
 - a. Sí, significativamente
 - b. Sí, un poco
 - c. No, no tuvo impacto

7. ¿Consideras que el uso de IA empeoró tus calificaciones en la asignatura?
 - a. Sí, significativamente
 - b. Sí, un poco
 - c. No, no tuvo impacto

8. ¿Usaste la IA de manera responsable durante tu investigación?
 - a. Solo la usé como herramienta de consulta
 - b. Copié algunas oraciones generadas por la IA, pero no indiqué la referencia
 - c. Copié algunos párrafos generados por la IA y no indiqué la referencia
 - d. Casi todo mi proyecto fue generado por la IA

9. ¿Copiaste y pegaste información directamente de las herramientas de IA sin modificarla?
 - a. Sí, frecuentemente
 - b. Sí, ocasionalmente
 - c. No, nunca lo hice

10. ¿Qué tan a gusto te sientes al usar IA para tareas académicas?
 - a. Muy a disgusto
 - b. A disgusto
 - c. Ni a gusto ni a disgusto
 - d. A gusto
 - e. Muy a gusto

11. ¿Te gustaría recibir formación adicional sobre el uso responsable de la IA en investigaciones académicas?
 - a. Sí, definitivamente
 - b. Tal vez
 - c. No, no lo necesito

12. ¿Cuál es tu principal preocupación respecto al uso de IA en investigaciones académicas?
 - a. Plagio y falta de originalidad

- b.** Dependencia excesiva de la tecnología
 - c.** Calidad y precisión de la información
 - d.** Ninguna preocupación

- 13.** ¿Cómo calificarías tu experiencia general con el uso de IA en Seminario de Investigación II?
 - a.** Muy negativa
 - b.** Negativa
 - c.** Ni negativa ni positiva
 - d.** Positiva
 - e.** Muy positiva

- 14.** ¿Te gustaría seguir utilizando herramientas de IA en futuros proyectos académicos?
 - a.** Sí
 - b.** No

- 15.** Si pudieras cambiar algo sobre cómo se enseña el uso de la IA en tu carrera, ¿qué sería?

Literatura y lengua: seis cuentos de escritoras mexicanas del siglo XX como recurso didáctico en la enseñanza de ELE

Literature and Language: Six Stories by Mexican Women Writers of the 20th Century as a Didactic Resource in Teaching Spanish as a Foreign Language

Margarita Abigail Mota Montoya

JR Spanish

margaritamotamontoya@gmail.com

ORCID: [0000-0002-2694-5016](https://orcid.org/0000-0002-2694-5016)

Resumen: Este estudio analiza el uso de seis cuentos de tres escritoras mexicanas como materiales didácticos para clases de español como lengua extranjera (ELE) enfocadas en personas adultas angloparlantes. Los objetivos fueron mejorar la comprensión lectora, así como acercar a los grupos de estudiantes a los textos literarios y a las problemáticas que enfrentaban las mujeres mexicanas en el siglo XX. Los temas tratados incluyen el matrimonio, la maternidad, la vejez, el lesbianismo y el amor juvenil, los cuales siguen siendo relevantes en la actualidad. Los materiales fueron seleccionados con base en el interés del estudiantado, lo que representa uno de los criterios más importantes, dado que posibilita la creación de actividades significativas. La metodología seguida busca que quienes estudian ELE comprendan e interpreten los textos literarios, además de que se involucren y posicionen respecto al tema tratado. Las actividades se centran en la adquisición de vocabulario y la comprensión lectora, adaptadas a diferentes textos de las autoras Guadalupe Amor, Amparo Dávila y Elena Poniatowska. Los resultados mostraron que, si bien las preguntas de opción múltiple y los ejercicios de vocabulario fueron útiles, las preguntas abiertas y el análisis de personajes y de ambientes resultaron más efectivos para una mayor profundización del texto. Del mismo modo, se comprobó que es recomendable aumentar la dificultad de los ejercicios y de los textos conforme la comunidad estudiantil se vaya familiarizando con este tipo de textos.

Palabras clave: español como lengua extranjera (ELE); comprensión lectora; escritoras mexicanas; estudiantes angloparlantes.

Abstract: This study examines the use of six short stories by three Mexican women writers as educational materials for teaching Spanish as a foreign language (SFL) in classes aimed at English-speaking adults. The objectives included enhancing reading comprehension, familiarizing students with literary texts, and addressing the challenges faced by Mexican women in the 20th century. Some topics covered were marriage, motherhood, old age, lesbianism, and young love, which are still relevant today. The materials were selected based on the interests of the students, which is a key criterion as it facilitates the development of meaningful activities. The methodology employed seeks to enable students to comprehend and interpret literary texts while actively engaging with and taking a stance on the issues presented. Activities focused on vocabulary acquisition and reading comprehension were tailored to various works by authors Guadalupe Amor, Amparo Dávila, and Elena Poniatowska. The findings revealed that, although multiple-choice questions and vocabulary exercises proved useful, open-ended questions, character analysis, and exploration of settings were more effective for achieving a deeper understanding of the texts. Additionally, it was recommended to progressively increase the difficulty of the exercises and texts as students become more adept at engaging with this type of literature.

Keywords: teaching Spanish as a foreign language (SFL); reading comprehension; Mexican women writers; English-speaking students.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la literatura tiene mayor presencia en la enseñanza del ELE, como se puede observar en diversos manuales y congresos. Sin embargo, en el pasado tuvo un papel controvertido por su uso en los métodos tradicionales que consistían en la memorización, la traducción o la imitación, lo que ocasionaba el predominio de la lengua escrita sobre la oral y la inevitable veneración del texto literario.

Peñas Ruiz (2021, pp. 22-23) apunta que a comienzos del siglo XXI había una resistencia a la integración y valoración de la funcionalidad didáctica de los textos literarios, ya que diversas personas especialistas argumentaban que el discurso literario era complejo y poco frecuente en el uso cotidiano de la lengua. De igual manera, se indicaba la falta de consenso en los criterios para su aplicación pedagógica, así como en las actividades basadas en la exploración de contenidos

lingüístico-comunicativos, socioculturales o de ambos, o bien en si estos textos se usaban en sesiones puntuales o a lo largo de todo el curso, y si se elegirían textos adaptados o graduados.

Sin embargo, esta misma autora afirma que en los últimos años ha habido una recuperación de los textos literarios en el aula del español L2 apoyada en las teorías interaccionistas y de base cognitiva que forman parte de los métodos comunicativos.

González Cobas (2021, p. 160) también destaca que en la época actual y desde el enfoque comunicativo distintas obras han subrayado las ventajas de utilizar textos literarios en la enseñanza de ELE. Algunas de estas son:

1. Son textos auténticos.
2. El input que contienen es de gran calidad.
3. Muchos de los temas tratados en ellos son de alcance universal y atemporal (piénsese en el amor, el dolor, la muerte, la felicidad...). En este sentido, aportan gran variedad de contextos para el estudio del idioma.
4. Su comprensión puede motivar bastante al estudiantado.
5. Permiten la activación de procedimientos de interpretación y negociación de significados.
6. Pueden contribuir a fomentar la lectura en la L2.
7. Son productos culturales y, como tales, pueden ser idóneos para introducir en clase la competencia cultural.

Es importante señalar la diferencia fundamental entre la enseñanza de la literatura en la clase de ELE como medio y la enseñanza de la literatura como fin en sí misma. La literatura como medio de enseñanza hace referencia a la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural e intercultural y para el desarrollo de destrezas o actividades comunicativas de la lengua

meta. En cambio, la literatura como fin en sí misma tiene como objetivo la construcción de la competencia literaria (Sanz Pastor, 2006a).¹

Sanz Pastor (2006a) señala que el concepto de competencia literaria consiste en una serie de conocimientos que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario hasta los saberes de teoría literaria y lenguaje literario. No obstante, esta misma autora indica que para esta competencia literaria hay que dosificar y adaptar al nivel de lengua de quienes aprenden la historia de la literatura (autoría, épocas, corrientes), así como lo relacionado con la teoría de la literatura, ya que la introducción de la terminología especializada, particularmente estilística, complica el trabajo con el texto literario.

Un ejemplo de la concepción de la enseñanza de la literatura en sí misma es el *Curso de literatura: español lengua extranjera* (Barros et al., 2006). En ese manual se revisa la historia de la literatura española a través de audios y preguntas de comprensión.

Contrario a los objetivos de ese enfoque, para este trabajo la literatura se concibe como medio para el desarrollo de destrezas y actividades comunicativas; por lo tanto, no se centró en la enseñanza de la historia de la literatura ni en la teoría literaria.

De la revisión de distintos manuales en los que la literatura era tomada como medio y se utilizaban textos de personas famosas dedicadas a la escritura y no textos creados por la comunidad docente para la enseñanza de ELE, se localizó una serie que sirve para ejemplificar qué integrantes del círculo literario mexicano pueden encontrarse en ellos. En primer lugar, en *Textos literarios y ejercicios: nivel medio II* (Bados Ciria, 2001b) se puede observar la inclusión de algunas personalidades de la literatura mexicana como Carlos Fuentes con el texto “La peste” y Juan José Arreola con “Baby H. P.”. En *Textos literarios y ejercicios: nivel superior* (Bados Ciria, 2001c), se observa la incorporación de distintas plumas latinoamericanas, como Mario Benedetti, José Donoso y Olga Orozco, así como de narradores del Caribe, como Esther Díaz Llanillo, pero ya no aparecen obras de autoría mexicana. Finalmente, en *Textos literarios y ejercicios: nivel avanzado* (Bados Ciria, 2001a) se puede encontrar también a grandes de la literatura latinoamericana como Rubén Darío y Augusto Monterroso, por mencionar algunas de las figuras más famosas; nuevamente no se incluyen textos de origen mexicano.

En la exploración de estos materiales fue clara la tendencia de incluir autores españoles o sudamericanos famosos; cuando se consideraban obras mexicanas, los escritores siempre eran hombres. Ante los vacíos detectados en los manuales

¹ Sin embargo, hay fuentes que definen la competencia literaria no como el dominio de la historia de la literatura, ni el análisis de las características formales de este tipo de textos, sino como la adquisición progresiva de un saber leer literario, es decir, la implicación de quien lee y la adquisición de las convenciones de estos textos (Peñas Ruiz, 2021, p. 29).

y dado el interés que manifestó la comunidad estudiantil, se crearon los materiales que se revisarán a continuación.

La creación de estos materiales fue motivada en parte, como ya se mencionó, por el mismo alumnado, puesto que sus integrantes querían aproximarse a textos literarios, y una alumna puntualizó su deseo de conocer autoras, dada su revalorización en los últimos años, particularmente mexicanas porque reside en este país. Lo anterior es de suma importancia, porque la motivación es un elemento fundamental para el abordaje de este tipo de textos. De igual forma, al tomar en cuenta los intereses de quienes aprenden hay mayor oportunidad de crear actividades significativas.

Una de las decisiones fundamentales para la elaboración de estos materiales fue trabajar con textos originales y no graduados² o adaptados. De acuerdo con Karadjounkova (2017, p. 28), esta elección sigue provocando controversia. Al respecto, la autora señala que muchas personas dedicadas a la investigación en esta área afirman que la opción ideal es la introducción de textos auténticos en las clases de ELE, ya que consideran que los textos adaptados son deformadores de la obra original, puesto que proporcionan información limitada y carecen del valor estético y lingüístico del original.

Sin embargo, algunas obras, como la de Ventura (2015, p. 45), mencionan que el estudiantado de ELE prefiere trabajar con textos graduados porque le resultan más fáciles de abordar y entender. Karadjounkova (2017, p. 29) explica que el profesorado elige trabajar con textos graduados especialmente en los niveles inicial e intermedio, ya que el texto puede obstaculizar la comprensión del contenido, puesto que quienes aprenden no disponen de un conocimiento lingüístico suficiente para procesar la información.

Para combatir la dificultad del acercamiento a textos originales, en esta propuesta se hizo una elección cuidadosa de los textos y se diseñaron actividades que facilitarían la comprensión. A continuación, se expondrán los objetivos de la propuesta; después se mostrará el marco teórico empleado; luego, la justificación sobre la elección del tipo de texto literario, la época y las escritoras; enseguida, la metodología utilizada para la selección y creación de los materiales; posteriormente, los resultados en la aplicación de los materiales; y, finalmente, las conclusiones.

² El término *no graduados* se refiere a textos que no han sido adaptados para aprendientes de segundas lenguas. Por el contrario, los textos graduados están diseñados específicamente para este propósito, con el objetivo de ajustarse a los distintos niveles de competencia del estudiantado. Estos textos presentan un vocabulario limitado, estructuras gramaticales simplificadas y suelen incluir notas léxicas o glosarios para facilitar la comprensión.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta propuesta son mejorar el proceso de comprensión lectora y facilitar el acercamiento de la comunidad estudiantil extranjera a los textos literarios, al igual que al vocabulario propio de este tipo de textos, puesto que en el lenguaje literario no solo importa lo que se dice, sino cómo se dice, ya que la función poética y emotiva presentes tienen el propósito de que quien realice la lectura reflexione, sienta y disfrute. Otro objetivo pedagógico es que el alumnado conozca las problemáticas que enfrentaban las mujeres del siglo XX a través de las narraciones de escritoras de esa época.

Para este trabajo se retoma el planteamiento de De Miguel Santos (2022, p. 122) sobre comprensión lectora, quien la define como el proceso cognitivo en el cual el sujeto lector entiende el significado literal de un texto escrito, elabora el significado inferencial, otorga un sentido global a lo leído y lo relaciona con sus conocimientos previos para construir un significado y dotarlo de un sentido completo. Además, este autor destaca los factores que intervienen en la comprensión y que se relacionan con el texto, el sujeto y el contexto. Entre los factores textuales, menciona las características tipográficas, el grado de dificultad que el texto pueda representar para quien lee y lo referente a la ideología que subyace en el contenido. Respecto a factores relacionados con el sujeto, menciona el nivel de la lengua de quien realiza la lectura, sus conocimientos previos y su capacidad de inferir e interpretar textos. Finalmente, en cuanto a los factores contextuales se considera la cultura en la que vive cada integrante de la comunidad lectora, ya que condiciona su percepción; también se tienen en cuenta sus variables sociales y lingüísticas desde una perspectiva sociolingüística.

MARCO TEÓRICO

La literatura ha sido reconocida como un recurso valioso en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELEE), no solo por su capacidad de desarrollar competencias lingüísticas, sino también por su potencial para transmitir elementos culturales.

En este sentido, Sanz Pastor (2006b, p. 351) explica lo siguiente:

La literatura es un espacio de convergencia entre los conocimientos de la cultura cotidiana y la cultura como arte o saber institucionalizado. En el caso de estudiantes extranjeros, los textos literarios presentan ejemplos de atavismos culturales que se

proyectan en los rituales e interacciones comunes de lengua con los que este tipo de estudiante desea familiarizarse.

Ventura (2015) señala que quienes se dedican a la docencia de ELE escogen los textos literarios con una triple finalidad: enseñar lengua, literatura y cultura; de esta manera, el texto literario no es utilizado de manera trivial.

Al hablar de cultura partimos de la definición adoptada por Queralto (2008, p. 537), la cual delimita como un conjunto de elementos que incluyen creencias, valores, conocimientos hábitos, usos y costumbres, entre otros, compartidos por un grupo de personas que conforman una comunidad. Este sistema es transmitido de generación en generación y cada integrante de la comunidad adquiere consciente e inconscientemente las normas del grupo al que pertenece. Dado que en los cuentos se tratan problemáticas relacionadas con las mujeres, las discusiones giraron en torno a las creencias y expectativas sobre el rol femenino de la sociedad mexicana del siglo XX que conflictuaban a las protagonistas de las narraciones.

Además, la literatura, como apunta Acquaroni (2007, pp. 55-56), permite el desarrollo de la competencia léxica y semántica debido a que en ella cada palabra está elegida cuidadosamente y algunas son poco frecuentes en el lenguaje común, aunque necesarias; asimismo, muchas palabras aparecen contextualizadas para que cada estudiante pueda acceder a su significado; y, finalmente, la reiteración de recursos expresivos y procedimientos estilísticos favorece la comprensión y retención del vocabulario. De igual manera, esta autora sostiene que los textos literarios muestran una gran riqueza verbal, ya que poseen una gran diversidad de registros, estilos y variaciones sintácticas.

Sánchez (2004, p. 75) plantea realizar actividades para facilitar la comprensión del texto; luego, tareas para la interpretación del texto; y, en el proceso, contar con un espacio para disfrutar del texto leído, para experimentar el placer de la lectura y la emoción. Como actividades propone el orden siguiente:

1. Ejercicios de preparación para la lectura del texto seleccionado
2. Ejercicios para la comprensión del texto
3. Comentario

Esta autora explica que las actividades de comprensión de textos son para el aprendizaje de vocabulario, ya que una de las principales dificultades de la comprensión de los textos literarios es el desconocimiento de las palabras. Dentro

de estos ejercicios propone la relación de sinónimos y antónimos, además de la explicación de palabras o expresiones.

Iriarte Vañó (2009, p. 192) señala que se debe restar protagonismo al vocabulario en la enseñanza de la literatura, pero no tratar de eliminar u obviar el problema, sino de darle un tratamiento distinto. Se debe enfatizar que el léxico está sujeto a un contexto determinado y que muchas veces es enfático, metafórico, expresivo o simplemente cumple una función estética. Hay que alentar al alumnado a leer una primera vez sin diccionario; después, en una segunda lectura, se puede discriminar lo que no se ha comprendido y obviar muchos significados de palabras que el contexto haya ayudado a comprender de forma individual o global. En la tercera lectura, ya se puede usar el diccionario. La relectura, afirma esta autora, facilita la selección de palabras y determina el grado de comprensión que se tiene del texto.

Por su parte Albaladejo García (2007, p. 19) propone, para trabajar las dificultades de la lengua en un texto literario —entre otras muchas actividades—, proporcionar definiciones de palabras o expresiones parafraseadas para que los grupos de estudiantes las emparejen con la palabra o expresión que corresponda.

De igual manera, Sánchez (2004) menciona que es importante hacer énfasis en las ideas principales para que cada estudiante pueda identificar más fácilmente qué quiso decir quien escribió el texto. Además, como sugiere Widad (2023, p. 426), cuando la lectura de una obra literaria se lleva a cabo en casa sin la supervisión del cuerpo docente, es recomendable realizar cuestionarios para ayudar al grupo de aprendices a comprenderla.

Sánchez (2004) señala, de manera muy pertinente, que tras los ejercicios de comprensión el alumnado está en mejores condiciones para hablar sobre el texto, mediante comentarios orales o escritos.

Sobre el papel del profesorado en el trabajo del texto, De Santiago y Fernández González (2017, pp. 470-471) destacan que cada docente debe apoyar, resolver dudas, ayudar a encontrar información y promover la reflexión. De igual manera, debe señalar las características textuales para hacer conscientes a quienes estudian del tipo de texto que están trabajando.

JUSTIFICACIÓN

¿Por qué cuento? De Beer (1999) señala que el cuento es un género cultivado con mucho éxito en todo el mundo, pero especialmente en Iberoamérica. Se escogió el cuento porque, como lo señala Julio Cortázar al reflexionar sobre algunos de sus aspectos, este tipo de texto se limita a una imagen o un acaecimiento sig-

nificativo que es capaz de abrir y activar la inteligencia y sensibilidad de quien realiza la lectura para que dicha persona perciba que la historia va más allá de una anécdota (Cortázar, 1993, p. 310).

Acquaroni (2007, p. 37) señala que el cuento presenta ciertas ventajas respecto a la novela, ya que puede ser leído en una sola sesión; gira alrededor de una sola historia y un solo conflicto; y posee un tono y un ritmo uniformes que crean una atmósfera compacta caracterizada por la tensión y la intensidad.

¿Por qué cuentistas del siglo xx? La elección de escritoras mujeres se debe, como apunta Molina Gil (2022, p. 79), a que la comunidad docente debe ofrecer contenidos con perspectiva de género y dejar de invisibilizar el papel de la mujer en las prácticas literarias.

La participación de las mujeres en la actividad literaria en México es fundamental, pero, de acuerdo con De Beer (1999), fue en el siglo xx cuando a las mujeres se les abrieron los campos de trabajo a innumerables profesiones que antes eran desempeñadas solamente por hombres. Así, las mujeres comenzaron a escribir gracias a los cambios en diversas áreas tanto en los avances tecnológicos como dentro de la educación superior.

Además de considerar los cambios sociales de esta época y las reflexiones de estas escritoras, en la enseñanza de español como lengua extranjera es mejor retomar textos considerados contemporáneos. Por lo tanto, la elección de este siglo también se debe a que los textos son relativamente actuales, tanto en el uso del lenguaje como en los temas tratados; no obstante, es importante recordar que hay temas que también se presentan en los clásicos, como el amor, el paso del tiempo, la muerte, entre otros (Ventura, 2015).

¿Qué autoras y por qué? Las tres autoras elegidas fueron Guadalupe Amor, Amparo Dávila y Elena Poniatowska. Guadalupe Amor, mejor conocida como “Pita Amor”, es reconocida por su obra poética; no obstante, en la búsqueda de textos que cumplieran con los intereses del alumnado se encontraron cuentos breves que abordaban la perspectiva de diversos problemas que enfrentaban las mujeres de su época y que desgraciadamente se siguen enfrentando. Amparo Dávila y Elena Poniatowska son escritoras muy difundidas de manera nacional e internacional.

Amparo Dávila es una de las cuentistas más reconocidas; aparece en diversas antologías de escritores mexicanos e indudablemente de escritoras mexicanas. Dentro de los géneros desarrollados por esta autora destaca el fantástico, y una de las características fundamentales de su prosa —que ella misma reconoció— fue el uso de personajes con locura o enajenamiento. Se eligió únicamente el cuento de “El huésped”, porque la mayoría de sus cuentos son generalmente largos y

complejos por el uso de la locura en sus personajes, que constantemente transitan entre la realidad y la fantasía.

Finalmente, Elena Poniatowska es una periodista y escritora muy reconocida que ha trabajado diversos géneros: novela, poesía, ensayo y crónica. El cuento “El recado” se eligió por su brevedad y por contener un tema con el que se puede identificar cualquier persona: un amor de juventud. El cuento “Las lavanderas” se eligió también por su brevedad y por la sencillez del tema tratado; sin embargo, más adelante veremos que la forma como está narrado complicó su comprensión.

METODOLOGÍA

Para la creación de los materiales se siguieron estos pasos:

1. Búsqueda de autoras mexicanas. Para este paso se exploraron diversas antologías y la elegida finalmente fue *Cuentistas mexicanas del siglo xx* (Ocampo, 1976), de la cual se extrajeron cuatro cuentos: “El té de la ternura”, “La cansada”, “Raquel Rivadeneira” y “El recado”. La elección de esta antología como primer paso se debió a que, como apunta Aurora Ocampo en la introducción, el hilo conductor de la selección es la condición de la mujer vista desde diversas perspectivas.

Asimismo, se eligió ese libro porque, como se muestra en el Cuadro 1, contiene una gran cantidad de cuentos breves, y uno de los criterios de la selección fue que estos no excedieran las 1700 palabras o bien tuvieran tres páginas máximo. Acquaroni (2007, p. 78) menciona que un texto excesivamente largo desanima y puede agobiar a los grupos de estudiantes.

Los cuentos que no se encuentran en la antología son “El huésped” y “Las lavanderas”. El primer cuento es uno de los más recomendados de Amparo Dávila (2009) y el segundo cuento se eligió por su brevedad, además de ser poco conocido y ubicarse en la página dedicada a su autora (Poniatowska, 1957).

Cuadro 1. Cuentos elegidos

Autora	Título	Palabras
Guadalupe Amor	El té de la ternura	955
	La cansada	1117
	Raquel Rivadeneira	1024
Amparo Dávila	El huésped	1690

Autora	Título	Palabras
Elena Poniatowska	El recado	709
	Las lavanderas	716

Fuente: elaboración propia.

2. Se buscaron cuentos que fueran controversiales, para poder llevar una reflexión o discusión en clase (véase Cuadro 2). Acquaroni (2007) recomienda elegir fragmentos o textos a partir de los cuales se puedan hacer conjeturas, inferencias de cierta información, aventurar lo que va a ocurrir o imaginar lo que tuvo que ocurrir para llegar a ese punto.

Cuadro 2. Temas tratados por los cuentos

Cuento	Tema
El té de la ternura	Matrimonio desgastado
La cansada	Maternidad
Raquel Rivadeneira	Vejez y lesbianismo
El huésped	Violencia
El recado	Amor juvenil
Las lavanderas	Pérdida de un padre

Fuente: elaboración propia.

3. Para la creación del material se eligió como primera actividad la familiarización con el vocabulario:
 - a. Ejercicios de definiciones con palabras de nivel B2 y C1 dentro del texto para que el vocabulario no obstaculizara la comprensión del texto.
 - b. Relacionar palabras de los niveles B2 y C1 que se ubicaran en el texto con sinónimos.
 - c. Transformar palabras a otras categorías gramaticales o palabras relacionadas.

Posteriormente se realizaron preguntas de opción múltiple para ayudar a corroborar la comprensión lectora del alumnado. También se añadieron ejercicios sobre afirmaciones de verdadero y falso sobre momentos fundamentales en el cuento. Finalmente, en algunos cuentos se realizaron preguntas abiertas para practicar la

recuperación y la interpretación de la información. Todas estas preguntas se usaron para hacer énfasis en las ideas principales, con el fin de que, como menciona Sánchez (2004), cada estudiante pueda identificar más fácilmente qué quiso decir quien escribió el texto.

En el último cuento, “Las lavanderas”, se agregó la identificación de cada personaje y sus características, así como las de los ambientes.

RESULTADOS

Para esta aproximación a tres autoras mexicanas, se partió de la práctica sugerida por Sánchez (2004), mencionada anteriormente, sobre todo las actividades 2 y 3:

1. Ejercicios de preparación para la lectura del texto seleccionado
2. Ejercicios para la comprensión del texto
3. Comentario

Los ejercicios de preparación para la lectura del texto seleccionado no se realizaron, es decir, no hubo ninguna contextualización, pues la comunidad estudiantil sabía previamente que la autoría de los cuentos correspondía a escritoras mexicanas del siglo xx. Antes de la lectura no se habló de ellas debido a que se buscaba que el punto de atención fuera el tema del cuento. Fue durante la revisión de la tarea que ya se realizó una breve exposición de las autoras.

Tras los ejercicios de comprensión y durante la revisión de cada cuento, se le solicitó al grupo de estudiantes que compartiera sus opiniones o las ideas que habían surgido durante la lectura, para de esa forma conocer su percepción del texto. Con ello, se sigue a Sánchez (2004), quien, como se mencionó anteriormente, señala que el alumnado está en mejores condiciones para hablar sobre el texto, oralmente o por escrito, después de las actividades de comprensión. Asimismo, como parte de la evaluación de las actividades se les preguntaba qué les había sido más fácil y qué lo más difícil; qué les había gustado más y por qué.

Durante las revisiones de los cuentos, se asumió la orientación sobre el papel que debe tomar cada docente en el trabajo del texto propuesta por De Santiago y Fernández González (2017, pp. 470-471), mencionada ya en el marco teórico de este trabajo: apoyar, resolver dudas, ayudar a encontrar información, promover

la reflexión, así como señalar las características textuales para hacer consciente al estudiantado del tipo de texto que está trabajando.

Los materiales de esta propuesta didáctica fueron aplicados tanto en clase individual como en clase grupal a hablantes de lengua inglesa de entre 29 y 40 años, nivel B2. Se realizó una primera prueba dentro del aula con “El té de la ternura”. Sin embargo, algunas personas de la comunidad estudiantil requerían más tiempo para la comprensión del texto y reflexión; por esa razón, los demás textos se asignaron como tarea. Con ello, se buscó que el alumnado pudiera realizar las lecturas que fueran necesarias sin sentir presión por el tiempo o por parte de los demás integrantes del grupo, ya que se pretendía que disfrutara la lectura y se involucrara con el texto.

“El té de la ternura”

Lo que se encontró en la aplicación de este cuento fue que los ejercicios de definición y palabras, así como las preguntas con tres opciones múltiples para la comprensión lectora, fueron insuficientes.

La primera actividad consistió en proporcionar una lista de definiciones y dentro del texto se resaltaron en negritas palabras que correspondían a dichas definiciones, con el objetivo de que el grupo de estudiantes las relacionara correctamente. En este ejercicio de “El té de la ternura” hubo cierta confusión entre dos definiciones, ya que podían ser aplicadas a dos palabras diferentes, como se ve a continuación:

1. Se refiere a algo que no tiene estabilidad o seguridad y que puede cambiar o desaparecer en cualquier momento: *precaria*
2. Escasez de lo necesario para subsistir: *estrechez*

Lo anterior nos muestra que es importante que en la elección de palabras no haya definiciones similares, o buscar elementos diferenciadores.

Otro desacierto fue que se intentó guiar la reflexión. Se observó que es necesario realizarla por escrito y dar el tiempo necesario para que el alumnado pueda cavilar sobre el tema del cuento; en caso contrario, no se llegará a la profundización del tema.

En esta aplicación, la ansiedad experimentada por un estudiante en su proceso de aprendizaje del español y su prisa por terminar el ejercicio a la par o antes que el resto del grupo ocasionó que se centrara únicamente en la anécdota, y la opi-

nión emitida fue que la situación relatada era algo normal en un matrimonio que se enfrenta a la pobreza y que no había más que decir. Por lo anterior, se consideró adecuado dejar estas actividades como tarea de una semana para otra y animar al alumnado a hacerse preguntas tomando en cuenta el argumento e ir más allá.

El acierto de este primer material fue su sencillez respecto a la serie de preguntas, lo que permitió observar cómo el grupo las iba resolviendo y así decidir aumentar el grado de dificultad en los ejercicios posteriores. Esta selección se hizo porque era el primer acercamiento a este tipo de texto en el curso. A continuación se muestran ejemplos de las preguntas realizadas.

1. ¿Qué dolencia del narrador es tratada con té de cedrón?
 - a. Dolores de cabeza
 - b. Problemas cardiacos
 - c. Dolencias del hígado
2. ¿Por qué la esposa del narrador se queja constantemente?
 - a. Porque le gusta discutir
 - b. Porque no le alcanza el dinero para los gastos
 - c. Porque quiere molestar al narrador
3. ¿Qué efecto tiene el té de cedrón en el narrador?
 - a. Le causa sueño y fatiga
 - b. Le provoca dolores de estómago
 - c. Lo hace sentir mejorado y rejuvenecido
4. ¿Cómo describe el narrador la apariencia de su esposa?
 - a. Fresca y juvenil
 - b. Envejecida prematuramente y descuidada

- c. Siempre elegante y bien arreglada
5. ¿Qué piensa el narrador sobre el carácter de sus hijos?
- a. Que son perfectos y bien educados
 - b. Que tienen un carácter variado y descompuesto
 - c. Que son muy amables y obedientes

Dentro del contenido cultural se resaltó el uso de plantas medicinales en México, un tema que se había abordado en clases anteriores y que influyó en la elección de este cuento. Además, se comentó la precariedad económica y frustración que eran parte de la vida cotidiana de los personajes. Uno de los aspectos que faltó mencionar fue el rol de la mujer como cuidadora y la idea del sacrificio por parte de la madre y del padre.

“La cansada”

Con el cuento “La cansada”, al igual que en el primer cuento, se presentó una lista de definiciones y dentro del texto se colocaron palabras en negritas para que el alumnado las relacionara con las definiciones correspondientes, como se muestra en este fragmento:

LA CANSADA

Ni siquiera **fatigada** tengo derecho a descansar. Menos aún se me permite estar deprimida o silenciosa. Desde hace veinte años debo ser fuerte, trabajadora, comprensiva y alegre.

Alegre ¡Dios santo! Cuando estoy obligada a soportarlos.

Mi marido y mis hijos creen que su única obligación es la económica. Teniéndome tranquila con los gastos indispensables de la casa, me hacen que los sirva y los atienda sin interrupciones.

Desde las primeras horas de la mañana me llaman todos a la vez para que les dé sus ropas y les sirva el desayuno. Cierto es que reclaman sus comodidades cariñosamente, pero yo tengo que tener una mágica **destreza** para darle a cada uno lo que pide.

Ejercicio 1. Relacionen la definición con la palabra en negritas que está en el texto.

1. Apoderarse de una propiedad o derecho ajeno de manera ilegal o sin justificación.
2. Extremadamente cansada. *Fatigada*
3. Habilidad o capacidad para realizar una tarea con precisión y eficacia. *Destreza*
4. Ambición o deseo de lograr algo, a menudo irreal o difícil de alcanzar.
5. Sin protección, auxilio o ayuda.
6. Que no puede fallar o errar.
7. Parcialmente llenos.
8. Tristes, oscuros y sombríos.
9. Energía, vigor o entusiasmo con el que se realiza una actividad.
10. Afligida o apenada por un sentimiento de tristeza o arrepentimiento.
11. Destruir o arrasar completamente.
12. Elevado en dignidad, honor o estimación.

Un acierto fue agregar afirmaciones de momentos clave en la historia para indicar si eran verdaderas o falsas y de esa forma comprobar si se había comprendido el cuento, como se puede ver en el Cuadro 3. Las preguntas de opción múltiple son de gran ayuda; no obstante, no son suficientes, ya que el estudiantado puede contestarlas al azar.

Cuadro 3. Afirmaciones de momentos clave

Afirmaciones	Verdadero	Falso
1. La autora menciona que ha sido fuerte, trabajadora, comprensiva y alegre durante veinte años.		
2. Los hijos de la autora ayudan con las tareas domésticas sin que ella se lo pida.		
3. Cada miembro de la familia prefiere desayunar lo mismo cada día.		
4. El esposo de la autora trabaja en un almacén de casimires y está preocupado por la competencia joven.		
5. La autora encuentra un momento de tranquilidad regando sus macetas por las mañanas.		
6. La autora considera que sus verdaderos sentimientos amorosos hacia su familia están siendo opacados por el cansancio.		
7. La autora siente que su única opción es seguir adelante, a pesar de su agotamiento.		

Durante la discusión grupal se abordaron temas como la falta de reconocimiento y apoyo a las madres, ya que persiste la idea tradicional de la mujer como cuidadora, tal como se presenta en el primer cuento.

Asimismo, se mencionó la maternidad como un sacrificio personal, puesto que el personaje principal renuncia a su descanso e incluso a su espacio personal para cumplir con su rol de madre. Si bien no se discutió con los grupos, el cuento muestra la desigualdad de género, dado que se presenta al marido en el papel de proveedor económico; sin embargo, la carga física y emocional de la protagonista es mayor.

“El huésped”

Con el tercer cuento se realizó un cambio en la actividad de familiarización del vocabulario respecto del primer cuento, ya que se emplearon ejercicios de relación de sinónimos con palabras de los niveles B2 y C1 que se encontraban en “El huésped”, como se puede ver en el Cuadro 4. Esta modificación se debió a que la repetición de una actividad puede ocasionar tedio en el alumnado.

Cuadro 4. Ejercicio 1. Relaciona los sinónimos de estas palabras obtenidas del texto

1. Reprimir	()	a. Oscuro
2. Lúgubre	()	b. Atravesar
3. Siniestro	()	c. Castigar
4. Penetrar	()	d. Rogar
5. Suplicar	()	e. Infeliz
6. Condenar	()	f. Dureza
7. Pavor	()	g. Amenazante
8. Rigor	()	h. Miedo
9. Desdichada	()	i. Vigilar
10. Acechar	()	j. Cerrar
11. Tranca	()	k. Palo
12. Clausurar	()	l. Controlar

En los comentarios finales se destacó la situación de la protagonista, quien se sentía atrapada en un matrimonio donde no era feliz y en el que era vista como un mueble. Su posibilidad de escapar estaba limitada por el aislamiento en que vivía, ya que se señala que se encontraban “en un pueblo pequeño, incomunicado y distante de la ciudad”, así como por la dependencia económica que tenía hacia el esposo. En la narración se muestra su deseo de huir, pero ella misma se excusa mencionando la falta de dinero.

Aunque no se mencionó en la revisión de las actividades ante el grupo, uno de los valores destacables en este cuento es la solidaridad femenina, brindada por Guadalupe, la mujer que le ayudaba en el hogar. Este personaje es el apoyo emocional de la narradora y su aliada para enfrentar al huésped.

La asociación del monstruo como violencia familiar fue deducida por una alumna con las pistas dadas en el ataque al niño de Guadalupe. Esta interpretación fue resultado de su intención de explorar una perspectiva más allá de una

lectura literal, dado que la estudiante era consciente de que los textos literarios pueden ofrecer múltiples interpretaciones.

“Raquel Rivadeneira”

En el cuarto cuento, “Raquel Rivadeneira”, además de mantener los ejercicios de vocabulario (definición-concepto) y las preguntas de opción múltiple como en los cuentos anteriores, se incorporaron actividades de derivación y campos semánticos, como se puede ver en el Cuadro 5, ya que en sesiones anteriores se pudo comprobar que el problema del vocabulario era por la forma, más que por los significados; tal es el caso de algunos participios y gerundios. De igual manera, servía para que el estudiantado recordara las irregularidades como en *creyendo* > *creer*.

Cuadro 5. Ejercicio 2. Transformar en verbos las siguientes palabras

Palabras	Verbos
1. Admirador	Admirar
2. Divorciada	
3. Halagada	
4. Oscilando	
5. Adulación	
6. Alucinantes	
7. Solapadamente	
8. Devastando	
9. Alarmado	
10. Creyendo	

Este fue uno de los cuentos con mayores complicaciones porque contenía palabras de uso poco frecuente o nulo, como *estertores*, palabra incluida en la familiarización del vocabulario. Además, se habla de una relación entre mujeres en el texto, lo que no es explícito, ya que los personajes se muestran como amigas. Asimismo, fueron confusas para el alumnado las manifestaciones de repulsión por parte de la protagonista ante los encuentros con una persona mayor de su mismo sexo, como se observa en los siguientes fragmentos: “jamás volvería a ver

a esa mujer con cuerpo de nodriza devastada”; “Mientras Raquel se odiaba porque esa mujer la hubiese impregnado con sus abundantes carnes”.

En la aplicación del cuento tomó relevancia la época de publicación, dado que en las reflexiones realizadas por el alumnado se mencionó que eran comprensibles las contradicciones de la protagonista al ubicarse la narración en la década de 1960, y se contrastó con la actualidad, donde se ha normalizado más la existencia de relaciones homosexuales. Otro tema debatido fue la responsabilidad afectiva por parte de quien funge como personaje principal; aunque se podría justificar por su contexto temporal, la descripción del carácter de tal personaje como frívolo dificultaba tener una opinión favorable hacia ella.

“El recado”

En el quinto cuento, “El recado”, además de la familiarización del vocabulario como en los ejercicios anteriores (definición-concepto), se agregó una actividad que involucraba el cambio de diferentes categorías gramaticales a sustantivos con la tendencia a la terminación *-ción* o bien la variación *-sión* como en *decisión*, como se ve en el Cuadro 6. Sin embargo, una excepción en este ejercicio fue el caso de *grave* que se transforma en *gravedad*. Durante la revisión, el grupo de estudiantes cometió el error de seguir la tendencia de la mayoría de las palabras y formó *gravación*, la cual no existe en español.

Cuadro 6. Ejercicio 2. Convertir las siguientes palabras en sustantivos

Palabras	Sustantivos
1. Graves	
2. Ininterrumpida	
3. Penetrante	
4. Decidido	
5. Intuir	
6. Percibir	

En “El recado”, después de la familiarización del alumnado con los textos literarios, se optó por preguntas abiertas que incluían imágenes y opiniones importantes dentro de la historia, como se ve en el Ejercicio 3. La pregunta 7 orienta a cada estudiante a interpretar la conclusión, que en esta historia puede seguir dos direcciones: la narradora deja el texto escrito donde declara su amor o bien solo le dice a la vecina que le avise a Martín que fue a buscarlo.

Ejercicio 3. Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Dónde se encuentra la narradora al inicio del texto y qué está haciendo?
2. ¿Cómo es Martín y con qué lo compara?
3. ¿Qué recuerdos menciona la narradora sobre la vecina de Martín y la hija de esta?
4. ¿Cómo se describe la narradora?
5. ¿Cómo son las mujeres según el texto?
6. ¿Qué le quiere decir la narradora a Martín?
7. ¿Qué decisión toma la narradora al final del texto sobre el mensaje que ha escrito para Martín?

En la reflexión final, con el apoyo de la pregunta 5, se pudo abordar el tema de la espera femenina ante la llegada de un hombre. Otros temas relevantes que no se destacaron, pero de suma importancia como parte de la cultura mexicana, fueron, en primer lugar, el valor de la solidaridad en una comunidad, la cual se menciona brevemente al hablar del apoyo de la vecina y su hija a Martín; en segundo lugar, la inseguridad, puesto que la narradora normaliza la violencia al mencionar: “en esta colonia asaltan mucho, roban mucho. A los pobres les roban mucho; los pobres se roban entre sí...”.

“Las lavanderas”

En el sexto cuento, además de la familiarización del vocabulario (definición-concepto), se añadió una actividad para encontrar el infinitivo de diferentes verbos simples, compuestos e, incluso, reflexivos, como se verá en el Cuadro 7. Lo interesante de este ejercicio fue que la comunidad estudiantil al trabajar con el tiempo compuesto lo separó como si fueran dos verbos diferentes, como *ha quedado* > *haber quedar* en vez de *ha quedado* > *quedar*. Se incluyeron verbos irregulares únicamente por las vocales, como *revienta* > *reventar*, además de *se pierde* > *perderse*.

Cuadro 7. Ejercicio 2. ¿Cuál es el infinitivo de los siguientes verbos del texto?

Verbo	Infinitivo
Tallan	
Hincha	
Revienta	
Se pierde	
Ha quedado	
Inclinan	

También se realizaron preguntas abiertas que incluyeron cuestionamientos sobre el análisis de cada personaje, además de los ambientes que eran relevantes para la historia de “Las lavanderas”:

Ejercicio 3. Responde a las siguientes preguntas

1. ¿Qué personajes se mencionan en el texto y cómo son?
2. ¿Cómo es el ambiente de la mañana en el texto?
3. ¿Cómo son las manos de las lavanderas después de lavar?
4. ¿Qué ruidos se menciona que se oyen?
5. ¿Qué hicieron los habitantes del pueblo con la campana?
6. ¿Qué le pasó al papá de doña Lupe?

Acquaroni (2007, p. 34) señala que la caracterización de los personajes es un aspecto fundamental de la narrativa, que no se puede reducir o simplificar a descripciones físicas y psicológicas, ya que es dada por el estatus social, el registro lingüístico, el escenario o ambiente y la mirada del resto de personajes.

Este fue el texto más complicado para el alumnado por las constantes descripciones del ambiente, como se muestra a continuación, ya que se pueden encontrar diferentes figuras retóricas como:

a. **Comparación o símil:** “Entre sus manos el mantel se hincha como pan a medio cocer” y “Las manos se inflaman, van y vienen, calladas; los dedos chatos, las uñas de piedra, duras como huesos, eternas como viejas conchas de mar”.

b. **Prosopopeya:**

Allí está el jabón, el pan de a cincuenta centavos, y la jícara morena que hace saltar el agua. Todas las lavanderas tienen el vientre humedecido de tanto recargarlo en la piedra porosa y la cintura incrustada de gotas resacas, que un buen día, estallarán.

Además, en este fragmento fue necesario explicar qué era una jícara, porque los diccionarios no fueron de ayuda para ello.

Otras descripciones, por su parte, eran complicadas de entender por el vocabulario o por el tipo de asociaciones realizadas, como en “Arriba, sólo se oye el chapoteo del aire sobre las sábanas mojadas”, particularmente por la palabra *chapoteo*, y “La ciudad ha quedado atrás; retrocede, se pierde en el fondo de la memoria”.

El mayor desacierto en la elección de este texto fue asumir que al ser un texto breve y tratar un tema sencillo no presentaría dificultades en su comprensión, puesto que el grupo de estudiantes pudo entender el tema, pero los ambientes no estaban del todo claros. Por lo tanto, el alumnado fue capaz de entender lo que se decía, pero le fue difícil apreciar la forma en cómo se decía.

El tema que se trató grupalmente como parte de la reflexión final fue la combinación de la tragedia con el humor, al narrar el encarcelamiento de la campana por haber matado al padre de Doña Lupe y lo absurdo que esto parece. Otro tema que no se logró abordar, debido al tiempo dedicado a esclarecer las imágenes poéticas del cuento, fue el lavadero. En la cultura mexicana era un lugar de encuentro y solidaridad, ya que las lavanderas no solo trabajaban, sino que se acompañaban y compartían sus vivencias, dando como resultado la creación de una red de apoyo y comprensión mutua.

Sobre todos los cuentos

Los textos mejor recibidos fueron “El recado” y “El huésped”. El primero, porque habla sobre una declaración de amor —el nerviosismo que provoca esto— y, prin-

principalmente, por las reflexiones de la autora sobre la idea del amor en la juventud, con la que empatizó el grupo de estudiantes.

“El huésped”, por su parte, al pertenecer al género fantástico permitió realizar dos lecturas: la literal, en la que se aborda la llegada de un ser siniestro a la vida de la mujer, o bien la que puede llevar a deducir que dicho “ser siniestro” es la violencia ejercida por el marido hacia toda la familia.

Los avances de quienes conformaban el grupo, después de la revisión de los textos, fueron los siguientes: en primer lugar, mejoraron en la inferencia de información no explícita en los textos; en segundo lugar, en sesiones posteriores fueron capaces de realizar diferentes interpretaciones en los cuentos que lo permitían; en tercer lugar, conocieron diferentes problemáticas sociales que afectan a las mujeres, por medio de textos literarios; finalmente, crearon diferentes estrategias para el acercamiento al vocabulario, como la inferencia a través del contexto, la búsqueda en diccionarios o de imágenes en internet, y, en la revisión, la ayuda de la profesora.

A pesar de que los temas abordados en los cuentos pueden ser considerados controversiales, en su aplicación no generaron incomodidad en el estudiantado, ya que el tema de la violencia doméstica y el lesbianismo son tratados de manera velada. El cuento de Amparo Dávila más que incomodidad causó sorpresa entre quienes lo leyeron al descifrar el tema de la violencia más allá de lo sobrenatural.

CONCLUSIONES

Al ser la primera vez que se emplearon estos materiales, se lograron detectar los ejercicios más efectivos para trabajar el vocabulario, la comprensión lectora y las preguntas más adecuadas para motivar a cada integrante de la clase a expresar su opinión o reflexión. De igual modo se identificaron las fallas o dificultades en los cuentos seleccionados, los ejercicios y lo que faltaba por abordar o enfatizar.

En primer lugar, en la próxima aplicación del cuento “El té de la ternura” se planea incluir preguntas abiertas para generar opiniones por parte del alumnado y destacar aspectos culturales, como las siguientes:

1. ¿Por qué crees que el narrador vuelve a sentir amor por su esposa cuando ella le da el té?
2. ¿Qué opinas sobre la relación entre el narrador y su esposa? ¿Crees que la falta de dinero afecta sus sentimientos y actitudes?

3. ¿Qué emociones y problemas familiares se observan en la historia? ¿Cómo influyen en la vida diaria del narrador y su familia?

En segundo lugar, en el cuento “La cansada” se incorporarán preguntas como las siguientes para promover la reflexión y fomentar la expresión de opiniones de los estudiantes:

1. ¿Cuál es tu opinión sobre el papel del esposo en la historia? ¿Te parece que apoya a su esposa?
2. ¿Qué opinas sobre el hecho de que todos los miembros de la familia tengan gustos tan diferentes en cuanto a la comida? ¿Crees que es razonable?
3. ¿Cómo reaccionarías tú si te sintieras tan cansado/a como ella? ¿Qué harías?
4. ¿Crees que esta historia representa la vida de muchas personas hoy en día? ¿Por qué sí o por qué no?

En tercer lugar, en el cuento “El huésped”, como parte de la reflexión, se añadirán las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo describirías la relación entre la protagonista y su esposo? ¿Por qué crees que es así?
2. ¿Qué opinas sobre cómo la protagonista y Guadalupe manejan la situación? ¿Crees que fue una buena decisión?
3. ¿Crees que la protagonista tuvo alternativas para cambiar su vida? ¿Qué otras opciones tenía?
4. ¿Qué piensas de la forma en que el marido ignora el miedo de su esposa y de los niños? ¿Es comprensible?
5. ¿Cómo crees que afectó esta experiencia a los niños? ¿Crees que entienden lo que pasa?
6. ¿Qué opinión tienes sobre el final de la historia?

En cuarto lugar, en el cuento “Raquel Rivadeneira” también se agregarán preguntas como las siguientes para generar opiniones:

1. ¿Por qué piensas que Raquel tiene problemas para aceptar el paso del tiempo? ¿Crees que es algo común?
2. ¿Qué opinas de la relación de Raquel con su amiga? ¿Crees que es sincera o motivada por otras razones?
3. ¿Crees que Raquel realmente quiere la compañía de su amiga o solo busca no sentirse sola? Explica tu respuesta.
4. ¿Qué mensaje crees que transmite la historia sobre el envejecimiento y la soledad? ¿Estás de acuerdo?

En quinto lugar, en el cuento “El recado” las siete preguntas fueron adecuadas; solo se sumarán preguntas para enfatizar elementos de la cultura mexicana:

8. En el cuento, la protagonista observa a una vecina que ayuda a Martín cuando está enfermo. ¿Crees que esto refleja la importancia de la comunidad y la solidaridad en la cultura mexicana? ¿Por qué?
9. ¿Qué significan para ti las descripciones del jardín? ¿Cómo refleja el entorno la cultura mexicana?

La pregunta 9 dará pie a abordar la relación con la descripción del cuento “El huésped”, en el que la narradora menciona el cuidado del jardín, en especial los crisantemos, violetas de los Alpes, begonias y heliotropos. De manera similar, en “La cansada” las macetas de mastuerzos y siemprevivas representan un escape y consuelo para la protagonista, quien está agotada por cumplir su rol como madre y esposa. Será importante destacar la relación de la mujer con las plantas y el jardín, una conexión que, aunque no es exclusiva de este género, es bastante frecuente en la cultura mexicana. Para ello se presentarán memes que aludan a esta relación con el fin de que el grupo pueda analizar cómo la sociedad refuerza este vínculo a través de representaciones visuales y discursivas. Asimismo, se abrirá un espacio de debate sobre los mensajes implícitos en estos memes, promoviendo un análisis crítico de su contenido y alcance.

En cuanto al cuento “Las lavanderas”, se descartará su uso para grupos de nivel B2; muy probablemente se considerará para clases de C1. Sin embargo, antes de

introducir este cuento, se dará una explicación y práctica de las figuras retóricas, principalmente de las metáforas, comparaciones y prosopopeyas.

Los temas abordados en estos seis cuentos se centraron en las creencias y expectativas de cuál era el papel de las mujeres mexicanas del siglo XX, un tema que también forma parte de la enseñanza de la cultura en la clase de ELE. Las discusiones grupales evidenciaron que muchas de esas ideas se mantienen vigentes. Algunas de estas creencias son una esposa y madre abnegada, la valoración de una mujer por su belleza y juventud y la idealización del amor romántico. Asimismo, se observó que no son exclusivas de la cultura mexicana, puesto que estudiantes del extranjero reconocieron patrones similares en sus países.

En resumen, la literatura puede ser una buena herramienta para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita, además de despertar emociones y reacciones en quien aprende. Dadas las exigencias de algunas instituciones por cubrir ciertos temas gramaticales, una opción es dejarlos como tarea con ejercicios que guíen la comprensión lectora. Y es fundamental su revisión y la guía del cuerpo docente en clase para la resolución de dudas sobre expresiones, metáforas o algunas otras figuras retóricas que pudieran surgir en el texto, así como para conducir las discusiones y reflexiones finales que permitan dar cuenta de los aspectos culturales presentes en los cuentos, tanto en relación con México como su conexión con otras culturas.

Sobre el diseño de materiales con textos literarios de autoría mexicana, se sugiere no anclarlo a criterios lingüísticos, ni a aquellos marcados por la autoridad, ya que es interesante y enriquecedor emplear obras de escritoras/es que están fuera del canon, lo cual obliga a la comunidad estudiantil a realizar el análisis por sí misma y a no dejarse llevar por la gran cantidad de información que existe en internet. Es posible que intervengan criterios como el gusto de cada docente; no obstante, lo más importante es conocer los intereses del alumnado, ya que así se asegura la motivación para la lectura.

Una vez que se conocen dichos intereses, lo recomendable es la búsqueda de antologías con los temas mencionados por la clase, los cuales servirán de guía. Sin duda, hay una gran cantidad de antologías con infinidad de temas; no se debe olvidar elegir textos con un lenguaje accesible de acuerdo con el nivel del grupo o estudiante, si la clase es individual.

Por último, es fundamental tener en cuenta que existen factores propios de cada estudiante que influirán en la recepción de los textos, como lo es su cultura. Aunque estos cuentos se trabajaron con personas adultas angloparlantes, las nacionalidades de quienes participaban eran distintas, ya que una parte eran canadienses y otra estadounidenses. Además, sus ideologías eran diferentes, con

posturas que oscilaban entre lo conservador y lo liberal, lo que también tuvo un impacto en la interpretación y recepción de los textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español con ele/l2*. Santillana.
- Albaladejo García, M. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-51.
- Bados Ciria, C. (2001a). *Textos literarios y ejercicios: nivel avanzado*. Anaya ELE.
- Bados Ciria, C. (2001b). *Textos literarios y ejercicios: nivel medio ii*. Anaya ELE.
- Bados Ciria, C. (2001c). *Textos literarios y ejercicios: nivel superior*. Anaya ELE.
- Barros Lorenzo, R., Freire Hermida, M. y González Pino, A. M. (2006). *Curso de literatura: español lengua extranjera*. Edelsa.
- Cortázar, J. (1993). Algunos aspectos del cuento. En Zavala, L. (Ed.). (1993). *Teorías del cuento I: teorías de los cuentistas*. Universidad Nacional Autónoma de México / Dirección de Literatura.
- Dávila, A. (2009). *Cuentos reunidos*. Fondo de Cultura Económica.
- De Beer, G. (1999). *Escritoras mexicanas contemporáneas: cinco voces*. Fondo de Cultura Económica.
- De Miguel Santos, C. (2022). Proyecto de investigación de la comprensión lectora a través de la literatura. *El español por el mundo*, 4(1), 115-140. <https://doi.org/10.59612/epm.vi4.9>
- De Santiago, J. y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/l*. Arco Libros.
- González Cobas, J. (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (88), 155-174.
- Iriarte Vañó, M. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 187-206.
- Karadjounkova, M. (2017). ¿Cómo seleccionar los textos literarios usados en la clase de ELE? En *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Bulgaria* (pp. 48-58). Instituto Cervantes de Sofía.
- Molina Gil, R. (2022). Women Writers in Spanish as a Foreign Language Literature Textbooks: Analysis of Edelsa and Edinumen Textbooks. *Lenguaje y textos*, 55, 67-81. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.16485>
- Ocampo, A. (Comp.). (1976). *Cuentistas mexicanas del siglo xx*. Universidad Nacional Autónoma de México; Dirección General de Publicaciones.

- Peñas Ruiz, A. (Ed.). (2021). *Literatura y ele: miradas desde los estudios literarios y culturales*. enClave-ELE.
- Poniatowska, E. (1957). "Las lavanderas". Fundación Elena Poniatowska Amor. <https://fundacionelenaponiatowska.org/las-lavanderas>
- Queraltó, P. (2008). Cultura e interculturalidad en la clase de ELE. En *Actas del Simposio internacional José Carlos Lisboa* (pp. 537-546). Instituto Cervantes de Río de Janeiro. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2008.htm
- Sánchez, M. (2004). El papel de la literatura en la enseñanza del español. En *I Encuentro de Profesores de ele Asia-Pacífico* (pp. 72-83). Instituto Cervantes de Manila.
- Sanz Pastor, M. (2006a). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, (59), 5-23.
- Sanz Pastor, M. (2006b). El lugar de la literatura en la enseñanza del español perspectivas y propuestas. En *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 349-354). Círculo de Lectores.
- Ventura Jorge, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (21), 30-53.
- Widad, S. (2023). El texto literario como recurso didáctico innovador y resolutivo en el aula de ELE. *Journal of Faslo el-khitab*, 12(3), 417-430.

Expresión artística y enseñanza del español como lengua extranjera a niños: propuesta de un curso inicial

Artistic Expression and Teaching Spanish as a Foreign Language to Children: Didactic Proposal for an Initial Course

Daniela Bedmar San Juan
Hamad Bin Khalifa University
dbedmarsanjuan@hbku.edu.qa
ORCID: [0009-0005-6217-5556](https://orcid.org/0009-0005-6217-5556)

Resumen: Actualmente existe una vasta evidencia bibliográfica (Caballero-Calderón, 2021; Candela, 2020; Del Valle Luque, 2021; Husta, 2024; Lassa-Serrano, 2024; Lorente y Pizarro, 2012; Lucchesi, 2024; Muñoz de la Virgen, 2024) que respalda los beneficios de incluir actividades lúdicas en el aula, lo cual resulta de especial importancia en el caso de la enseñanza del español a estudiantes en la etapa de la niñez. Aquí se presenta una propuesta de curso inicial de español para esta población basado en la expresión artística y organizado en torno a un corpus de actividades lúdicas con música, teatro y artes plásticas. Esta propuesta reúne varios ingredientes de innovación educativa (UNESCO, 2016), y ha sido llevada a cabo en un contexto de no inmersión lingüística en el aula para estudiantes de entre 7 y 12 años del Centro de Lenguaje de Hammad Bin Khalifa University (Doha, Catar). Tiene por objetivo volver más eficiente y lúdico el aprendizaje del español para personas con este perfil y aumentar así su motivación. Además de plantearse los objetivos generales y las destrezas trabajadas, se describe el calendario de actividades, las cuales se vinculan a materiales y dinámicas de tipo artístico. La duración de la propuesta es de 10 semanas y se han incluido principios acordes con algunas de las instituciones más importantes de enseñanza de segundas lenguas y español como lengua extranjera, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). Con el fin de validar la propuesta, se realizó un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), lo que a su vez permite planificar mejor la adaptación de la propuesta a otros contextos con estudiantes

de un perfil similar. Finalmente, se exponen algunas conclusiones sobre su diseño y puesta en práctica. En el anexo se detalla la programación global.

Palabras clave: expresión artística; música; teatro; innovación; enseñanza de ELE a población infantil.

Abstract: Currently there is a vast bibliographic evidence (Caballero-Calderón, 2021; Candela, 2020; Del Valle Luque, 2021; Husta, 2024; Lassa-Serrano, 2024; Lorente y Pizarro, 2012; Lucchesi, 2024; Muñoz de la Virgen, 2024) supporting the benefits of including playful activities in the classroom, especially important in the case of teaching Spanish to children. A proposal is presented for an initial Spanish course for children based on artistic expression and organized through a corpus of musical, theatrical and artistic activities. This proposal brings together several ingredients of educational innovation (UNESCO, 2016), and has been carried out in a context of non-linguistic immersion in the 7-12 year-old classroom of the Language Center of Hammad Bin Khalifa University (Doha, Qatar). Throughout this proposal, the general objectives are outlined, the skills addressed are described, the activity schedule is presented, and connections are established with artistic materials and dynamics. The duration of the proposal is 10 weeks and has included principles in line with some of the main institutions for teaching second languages and teaching Spanish as a foreign language, such as the *Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2002) and the Curricular Plan of the Cervantes Institute (Instituto Cervantes, 2006). In order to validate the proposal, a SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities and threats) was carried out, which allows to plan better the adaptation of the proposal to other contexts for students with a similar profile. Finally, some conclusions on its design and implementation are presented. In the appendix the global programming is detailed.

Keywords: artistic expression; music; theater; innovation; teaching Spanish as a foreign language to children.

INTRODUCCIÓN

Aquí se presenta una propuesta de innovación educativa que consiste en el diseño y aplicación de un curso inicial para las infancias con base en un corpus de actividades cuyo pilar fundamental es la expresión artística. De este modo, se genera la instancia de enseñar el español como lengua extranjera mediante el teatro, la

música y las artes plásticas a estudiantes en la etapa de la niñez que inician el aprendizaje de esta lengua con un nivel A1 (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

Esta propuesta hace uso de una metodología no tradicional en el aula, la cual incluye dinámicas lúdicas; se aleja, por tanto, del empleo de clases teóricas, con lo que las sesiones se hacen más entretenidas para el alumnado, ya que utiliza su propia creatividad y capacidad artística para aprender.

Los objetivos de esta propuesta son:

1. Justificar la aplicación de estrategias innovadoras en la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. Mostrar cómo un enfoque lúdico puede desarrollarse a través de expresiones artísticas (teatro, música y artes plásticas) para iniciar a las infancias en el aprendizaje del español como segunda lengua.
3. Analizar los efectos educativos de un programa de este tipo, considerando sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, y definiendo criterios de evaluación y niveles de aprendizaje alcanzados.

Esta propuesta, dirigida a estudiantes de 7 a 12 años, es aplicable en contextos académicos y extraacadémicos, especialmente en entornos de no inmersión. Se implementó en un seminario extracurricular semanal en el Centro de Lenguaje de Hamad Bin Khalifa University (Doha, Catar), donde el aprendizaje de lenguas, incluido el español, es altamente valorado por las familias árabes. El creciente interés por el español en Catar refuerza la necesidad de diseñar unidades didácticas adecuadas a esta franja etaria.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Históricamente las artes han sido formas de expresión, representación y comunicación de los valores y visiones de la experiencia humana, de tal manera que se utilizan como un medio para expresar pensamientos, que finalmente se convierten en resultados materiales y en una herramienta para fomentar capacidades creativas, intuitivas, manuales, expresivas y visuales (Viñao, 2012, pp. 919-927).

Ciertos enfoques de la psicología sobre el aprendizaje que enmarcan la relación entre la innovación educativa y las expresiones artísticas constituyen el punto de partida que determina la importancia de las emociones en el aprendizaje y, en consecuencia, sustentan la importancia de las actividades lúdicas en

este curso. Así, tanto el enfoque humanístico de Erikson (1963), Maslow (1973) y Rogers (1978) como el interaccionismo social de Vigotsky (2001) demostraron la importancia de las emociones, en sus aspectos positivos o negativos, en la disposición de las personas a aprender (cf., entre otros, González, 1999). En concreto, según Vigotsky (2001), el aprendizaje se desarrolla en un sistema interpersonal, tanto entre docente y estudiante como entre estudiantes. Este autor plantea que el conocimiento se hace posible y gana coherencia a través de la mediación social.

En cuanto a las teorías relativas al aprendizaje de idiomas, el enfoque comunicativo considera que las actividades lúdicas ayudan a crear una atmósfera relajada en la clase, por lo que contribuyen a reducir la ansiedad del alumnado y favorecen el aprendizaje. También considera que el juego tiene objetivos claros en el proceso de aprendizaje; por ejemplo, compara el acto de jugar y el de aprender, y otorga a los dos las mismas cualidades: adivinar, descubrir, entrenarse, conseguir, recomponer, encontrar el camino (Lorente y Pizarro, 2012, p. 7). Además, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002, pp. 129-153) se estimula a la creación de materiales adecuados según la muestra de estudiantes de la clase y, principalmente, se recomienda incluir recursos que motiven a los alumnos durante el aprendizaje.

A partir de estos fundamentos, el teatro se puede considerar como un recurso principal y activo dentro de esta propuesta de actividades, ya que a lo largo de la historia de la educación ha sido utilizado para el aprendizaje de lenguas. Aunque en las aulas de ELE se practiquen principalmente destrezas como la lectura, escritura, oralidad y escucha, en ocasiones “se tiende a ignorar el aspecto performativo del lenguaje, que involucra la expresión corporal y la sensibilidad emocional” (Del Valle Luque, 2021). Por ello, investigaciones recientes en la enseñanza de L2 (Del Valle Luque, 2021; Lucchesi, 2024) sugieren el uso del teatro y otras actividades performativas como herramientas para enriquecer el aprendizaje, pues estas ofrecen a la comunidad estudiantil experiencias sensoriales y emocionales, y transforman el aula en un espacio de interacción activa y participación.

Otro elemento clave en esta propuesta es la música, un recurso poderoso para enseñar una segunda lengua, ya que facilita la exposición al vocabulario y la gramática de manera divertida y significativa, al mismo tiempo que promueve la conciencia fonémica y la comprensión de frases, y mejora las habilidades de escucha y comunicación oral (Lassa-Serrano, 2024). Además, a través de la música, las infancias tienen la oportunidad de interactuar socialmente y desarrollar una mayor conciencia cultural, lo que contribuye a su competencia lingüística futura (Husta, 2024).

Por otra parte, las artes plásticas y las actividades manuales son otro recurso presente en esta propuesta de innovación educativa. De acuerdo con lo descrito

por Winsler et al., (2020), vemos de manera explícita cómo las artes estimulan el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales para el aprendizaje en los niños, como la memoria, la atención, la creatividad y la resolución de problemas. Por esta razón, las artes plásticas se han incorporado a esta propuesta como un medio para atender los intereses de los niños y fomentar su motivación por aprender cosas nuevas. Así, estas se convierten en una excelente estrategia para el aprendizaje del español como segunda lengua, haciendo del curso un proyecto más atractivo y divertido.

Algunos estudios previos sobre la expresión artística en la enseñanza a grupos infantiles coinciden en la necesidad de integrar “actividades lúdicas, creativas y artísticas” dentro de las aulas (Caballero-Calderón, 2021; Del Valle Luque, 2021; Lassa-Serrano, 2024, p. 31; Lucchesi, 2024, p. 39; Muñoz de la Virgen, 2024). En particular, una de las conclusiones de Caballero-Calderón (2021) subraya la importancia de que el cuerpo docente aproveche al máximo su capacidad pedagógica: “renovar y aplicar estrategias” innovadoras que incluyan la expresión artística del estudiantado en los diversos contextos educativos que se le presenten (p. 875). En este sentido, la propuesta que aquí se expone busca ofrecer una respuesta práctica a la necesidad de integrar este tipo de actividades en la clase, de manera que la expresión artística se convierta en una aliada clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

También es importante destacar el factor motivacional. Anderson (2019) señala que la enseñanza del idioma mediante el arte permite integrar lengua y contenido, al mismo tiempo que incrementa la motivación de cada estudiante. Esto se corresponde con las fortalezas observadas en el desarrollo de las actividades propuestas. En particular, la integración de las artes visuales en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera favorece que los estudiantes se conviertan en participantes activos en la construcción de significado. En este contexto, las obras de arte y las *visual thinking strategies* (VTS) pueden apoyar el aprendizaje del idioma (López, 2021), contribuyendo a que las infancias adquieran el español como lengua extranjera mediante una metodología no tradicional en el aula, tal como se propone en esta iniciativa de innovación educativa.

En esta línea, es necesario definir los términos *enfoque nociofuncional* y *plan curricular* para contextualizar un diseño de actividades que permita una integración significativa entre los contenidos lingüísticos y las expresiones artísticas de esta propuesta.

De acuerdo con Gutiérrez (2006), el enfoque nociofuncional hace referencia a una metodología desarrollada principalmente en la década de 1970, que fue perdiendo presencia en los manuales con la consolidación del enfoque comunicativo

en la década de 1980, el cual se mantiene vigente hasta hoy. Aunque ambos términos a veces se usan como sinónimos, Gutiérrez (2006) afirma que:

Si hablamos de contenidos funcionales observamos que en los índices de no pocos manuales de ELE se presenta la producción de funciones lingüísticas como parte de la competencia pragmática del estudiante separado de otras competencias, o bien, encontramos la definición comunicativa, bastante redundante por otra parte, relacionada con el término función, ¿qué función lingüística no es comunicativa? (p. 364)

Desde una perspectiva didáctica, Matte Bon (2004) explica que los contenidos funcionales en la enseñanza de lenguas hacen referencia a los actos sociales que cada hablante realiza en la lengua extranjera —por ejemplo, presentarse, pedir permiso, aceptar o rechazar—, los cuales se conocen como funciones. A su vez, el adjetivo nocional se refiere a los conocimientos generales y específicos que el estudiantado debe dominar en la lengua meta, como el tiempo, el espacio o el lugar. “Ambos componentes, nocional y funcional, son clave para estructurar los contenidos en la enseñanza del español como lengua extranjera desde un enfoque orientado a la comunicación real”, añade Matte Bon (2004, p. 811).

Con relación al concepto de plan curricular, este hace referencia, en términos generales, al proceso de organización de secuencias de prácticas pedagógicas innovadoras y actualizadas, vinculadas a la selección de recursos, materiales educativos y estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje del alumnado (González-Alfaro, 2022; Sánchez y Calle, 2019).

PRESENTACIÓN DEL CURSO

A continuación se describe el curso, su propuesta académica y metodológica, así como su planeación cronológica.

Descripción y características

El Cuadro 1 resume las principales características del curso con el fin de ofrecer una visión estructurada de su diseño pedagógico, contenidos y enfoque metodológico basado en la integración de las artes en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Cuadro 1. Descripción del programa

Nombre del programa	Entre artes anda el juego
Orientación metodológica	Enseñanza de segundas lenguas a través de las artes.
Nivel y público meta	A1 - Estudiantes de educación primaria en contexto de no inmersión lingüística.
Objetivos del curso (alineados con el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> ¹ y el <i>MCER</i>)	Al concluir el curso, cada aprendiente es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Usar expresiones y frases sencillas para cubrir necesidades inmediatas. • Presentarse, pedir y dar información básica sobre domicilio, pertenencias y personas conocidas. Comunicarse de forma elemental si la persona interlocutora habla despacio y con claridad. • Resolver situaciones cotidianas: pedir objetos, preguntar ubicaciones, dar datos personales y manejar cantidades, precios y horarios.
Duración	10 lecciones de 90 minutos cada una.
Destrezas	Integradas: expresión oral y escrita; comprensión oral y escrita.
Contenidos	<p>a) Nociofuncionales</p> <p>Lección 1. Expresar y comprender las diferentes maneras de saludarse en español. Ser capaz de presentarse. Aprender fórmulas de cortesía adecuadas a su edad.</p> <p>Lección 2. Identificar las letras del abecedario en español tanto de manera escrita como oral y saber utilizar los números de forma oral.</p> <p>Lección 3. Conocer la celebración del cumpleaños y expresar la propia edad de cada estudiante.</p> <p>Lección 4. Reconocer el parentesco y las diferentes relaciones familiares; aprender el contexto sociopragmático del español en el mundo hispanoparlante.</p>

¹ Este *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) establece los niveles de referencia para la enseñanza del español, a fin de organizar y describir de forma sistemática los contenidos de aprendizaje del español en relación con los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

<p>Contenidos</p>	<p>Lección 5. Identificar los animales domésticos. Lección 6. Ubicar la ciudad y el país donde vive la comunidad estudiantil. Describir los principales accidentes geográficos. Lección 7. Relatar y reconocer los colores básicos. Lección 8. Aprender los verbos básicos y ejecutarlos. Revisar el contexto sociocultural asociado a la hora de comer. Lección 9. Expresar las diferentes emociones y sentimientos. Lección 10. Reforzar lo aprendido.</p> <p>b) Léxicos</p> <p>Lección 1. <i>Hola, adiós, gracias.</i> Lección 2. Abecedario, los números. Lección 3. Antes, después, años, feliz cumpleaños, velas, tarta. Lección 4. Vocabulario de familia, vocabulario del Día de los Muertos y Halloween. Lección 5. Animales domésticos. Lección 6. Continentes, vocabulario relacionado con la geografía, especialmente de países hispanohablantes (México, España...). Lección 7. Vocabulario de colores básicos. Lección 8. Vocabulario de verbos básicos, tales como <i>correr, jugar, comer, dormir...</i>, vocabulario de alimentos básicos, tales como <i>leche, cereales, pan, frutas...</i> Lección 9: Vocabulario de sentimientos básicos: alegría, tristeza, ira... Lección 10. Repaso de lo aprendido.</p>
<p>Secuenciación</p>	<p>Véase Anexo.</p>
<p>Material y recursos</p>	<p>Cuadro de materiales presentada conjuntamente en el Anexo.</p>

Fuente: elaboración propia.

Propuesta académica y metodológica

El curso consta de un total de 15 horas, distribuidas en 10 lecciones de 1.5 horas de duración cada una, impartidas en formato de seminarios.

Así, esta propuesta de curso inicial para estudiantes en la etapa de la niñez se pretende presentar como un recurso de innovación educativa, de acuerdo con la siguiente definición de innovación, que propone la UNESCO (2016, p. 3):

un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos.

Este trabajo presenta un corpus de actividades basadas en la expresión artística como base práctica de un curso inicial de español para las infancias. El objetivo es alcanzar un nivel A1 según el *MCER*, cumpliendo con los objetivos indicados en la ficha introductoria (Cuadro 1), centrados en el aprendizaje integral de signos y reglas lingüísticas para formar mensajes básicos en todas las destrezas comunicativas. El Cuadro 2 resume las 10 lecciones del “Anexo. Planes de clases”, que evidencia el diseño metodológico, las destrezas trabajadas y la aplicación práctica de estrategias artísticas en la enseñanza del español.

Cuadro 2. Corpus de actividades

LECCIÓN 1. ¡HOLA!			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
CO / EO	¡HOLA, AMIGOS!	10 min.	Música
CO / EO	SOMOS CANTANTES	10 min.	Música
CO / EO	EL SUPERBALÓN	10 min.	Juego lúdico
CO / EO / EE	CHICOS Y CHICAS	20 min.	Juego dramático
CO / EO	¿CÓMO ESTÁS?	10 min.	Juego dramático
CE	FOTOSALUDOS	20 min.	Artes plásticas
LECCIÓN 2. NOS PRESENTAMOS			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
CO / EO	NOS RECONOCEMOS	5 min.	Música
CO / EO	REENCUENTRO	10 min.	Juego dramático
CO / EO	ABECEDARIO	15 min.	Música
CO / EO	ADIVINA LA LETRA	10 min.	Juego lúdico

EO / EE	DELETREAR	10 min.	Juego lúdico
CO / EO	LOS NÚMEROS SON DIVERTIDOS	10 min.	Música
EO	LOS DEDOS HABLADORES	10 min.	Juego dramático
CO / EO	PESCA DE NÚMEROS	10 min.	Juego lúdico
LECCIÓN 3. ¡FELIZ CUMPLEAÑOS!			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
CO / EO	NOS RECONOCEMOS	5 min.	Música
CE	REENCUENTRO CON EL ABECEDARIO	10 min.	Manualidades
CE / EE	REENCUENTRO CON LOS NÚMEROS	15 min.	Manualidades
CE / EO	MI EDAD	10 min.	Juego lúdico
CE	¡FELIZ CUMPLEAÑOS!	20 min.	Manualidades
CE / EE	¿SABES MI EDAD?	5 min.	Actividad lúdica
EO	ESTRELLAS DEL ROCK	15 min.	Juego dramático
LECCIÓN 4. MI FAMILIA			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
CO / EO	NOS RECONOCEMOS	5 min.	Música
CO / EO	FAMILIA DE DEDOS	5 min.	Música
CO / EO	LA FAMILIA	10 min.	Actividad lúdica
EO	MI PROPIA FAMILIA	10 min.	Representación escénica
EO	RONDÓN	5 min.	Juego lúdico
EE	¿QUIÉN ES QUIÉN?	10 min.	Manualidades
EE	¿QUIERES CONOCER A MI FAMILIA?	15 min.	Actividad lúdica
EE	ÁRBOL GENEALÓGICO	10 min.	Manualidades
CO	DÍA DE MUERTOS/ HALLOWEEN	10 min.	Representación escénica
LECCIÓN 5. QUIERO UNA MASCOTA			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
CO	LOS APLAUSOS	5 min.	Juego lúdico
CO / EO	EL CORRO DE LAS PREGUNTAS	5 min.	Actividad lúdica
CO / EO	LOS ANIMALES SON NUESTROS AMIGOS	5 min.	Música
CO / EO	LAS MASCOTAS	10 min.	Actividad lúdica

EO	SOMOS ANIMALITOS	10 min.	Juego lúdico
CE / EE	EN MEDIO DE LA SELVA	5 min.	Manualidades
EE	LOS ARTISTAS	20 min.	Manualidades
CE / EO	¿TIENES MASCOTA?	10 min.	Actividad lúdica
EO	POR PAREJAS	10 min.	Juego dramático
LECCIÓN 6. MI CIUDAD			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
CO	LOS CONTINENTES	15 min.	Actividad lúdica
CO / EO	¿DÓNDE VIVO?	20 min.	Actividad lúdica
EE	PINTAMOS NUESTRO PAÍS	15 min.	Manualidades
CE / EE	GEOGRAFÍA BÁSICA	10 min.	Manualidades
CE / EO	ESTAMOS AQUÍ	10 min.	Manualidades
CO / EO / EE	DELETREAMOS NUESTRA CIUDAD	10 min.	Actividad lúdica
LECCIÓN 7. ARCOÍRIS			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
CO / EO	EL MUNDO DE LOS COLORES	15 min.	Actividad lúdica
CE / EO	¡VAMOS A PINTAR!	10 min.	Manualidades
CE	CRUCIGRAMA DE COLORES	10 min.	Actividad lúdica
CE	SOPA DE COLORES	10 min.	Actividad lúdica
CE	CAJÓN SORPRESA	15 min.	Actividad lúdica
EO	MI COLOR FAVORITO	10 min.	Juego lúdico
EO	ADIVINA LOS POMPONES	10 min.	Juego lúdico
LECCIÓN 8. ACCIONES			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
CO / EO	EL TEATRO	10 min.	Representación escénica
CO / EO	OJOS Y OREJAS ABIERTOS	10 min.	Actividad lúdica
CE / EE	CUBO DE VERBOS	15 min.	Manualidades
CO / EO	HORA DE COMER	15 min.	Actividad lúdica
CO / EE	¡QUÉ RICA LA FRUTA!	10 min.	Manualidades
CO / EO	MI FRUTA FAVORITA	5 min.	Actividad lúdica
EO	VAMOS A COMER	15 min.	Manualidades
LECCIÓN 9. ¡ESTOY MUY BIEN!			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
EO	MI PLATO DE FRUTA	15 min.	Manualidades
CO / EO	NUESTRAS EMOCIONES	10 min.	Actividad lúdica

CE / EE	EMOTICONES	10 min.	Manualidades
CO / EO	JUEGO DE EMOTICONES	10 min.	Juego lúdico
CO / EO	A LA CAZA DEL EMOTICÓN	5 min.	Juego lúdico
CE	TODOS SENTIMOS	10 min.	Actividad lúdica
CO / EO / CE	LOS PAPÁS NOS VISITAN	15 min.	Juego dramático
CO	CUENTACUENTOS	5 min.	Representación escénica
LECCIÓN 10. ¡LO LOGRAMOS!			
DESTREZA	ACTIVIDAD	DURACIÓN	RECURSO
EO	BIENVENIDOS	10 min.	Juego dramático
EO	PRESENTACIONES	10 min.	Juego dramático
EO	¿DÓNDE VIVO?	10 min.	Juego dramático
EO	MIS GUSTOS	5 min.	Juego dramático
EO	ME SIENTO...	5 min.	Actividad lúdica
EO	¡MUCHAS FELICIDADES!	5 min.	Juego dramático
EO	SOMOS UNOS ARTISTAS	20 min.	Juego dramático
EO	¡LO LOGRAMOS!	15 min.	Juego dramático

Nota: CO = comprensión oral; CE = comprensión escrita;

EO = expresión oral; EE = expresión escrita.

Fuente: elaboración propia.

Este corpus evidencia que el curso integra las destrezas comunicativas de forma conjunta, según un enfoque comunicativo-lúdico con énfasis en la comprensión y expresión oral. Las actividades en clase duran entre 5 y 10 minutos para mantener la atención de quien aprende, y las tareas finales de proyectos artísticos se extienden a 20 minutos, tiempo uniforme en todas las lecciones. El Cuadro 3 muestra los recursos artísticos utilizados, indicando tipo y frecuencia en el conjunto de actividades propuestas.

Cuadro 3. Recursos de expresión artística por actividad

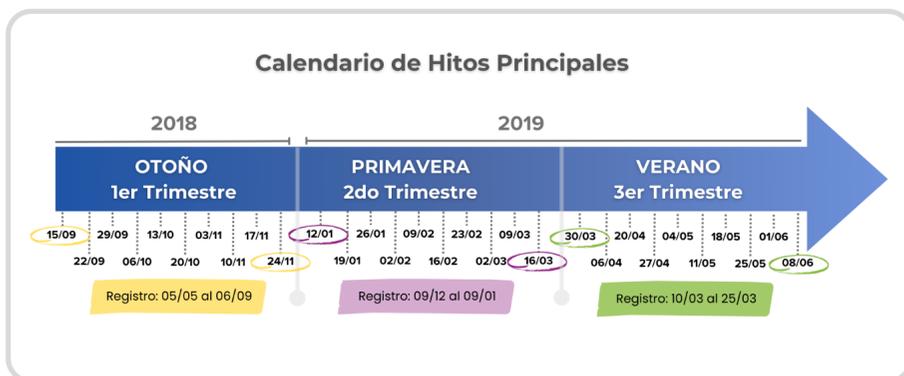
Actividades académicas lúdicas	19
Manualidades y artes plásticas	17
Juegos dramáticos	14
Juegos lúdicos	12
Música	9
Representaciones escénicas	4

Fuente: elaboración propia.

Calendario

Para implementar el curso inicial de español para estudiantes en etapa infantil, se diseñó una línea de tiempo que detalla el proceso, desde el registro del alumnado hasta el desarrollo del plan de clases (véase el Anexo). En su fase piloto, el curso se ejecuta como taller extracurricular los sábados por la mañana. Los hitos principales son registro, desarrollo de sesiones, evaluación lúdica en la última clase y una presentación final para las familias, con entrega de certificados (Figura 1).

Figura 1. Calendario de hitos principales



Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Para evaluar la implementación del proyecto en el Centro de Lenguaje de Hamad Bin Khalifa University, de Catar, se aplicó la matriz FODA a las actividades propuestas. Esta herramienta fue elegida por su eficacia en la planificación estratégica (Gürel y Tat, 2017), al permitir visualizar factores internos y externos que inciden en el desarrollo del curso. La evaluación fue realizada por cinco docentes, quienes aplicaron las actividades durante 10 semanas. Al finalizar, se realizó un *focus group*, técnica de investigación cualitativa que permite recoger información de manera rápida a partir de distintos actores (Aravena, 2023), con lo que se identificaron los elementos clave de la matriz.

Fortalezas

1. Interés transversal del alumnado.

2. Fidelización de la comunidad estudiantil con la clase y el programa de español.
3. Satisfacción inmediata del grupo de estudiantes, ya que se trabaja con agrado.
4. Desarrollo de la memoria de quienes integran la clase.
5. La actividad lúdica es atractiva y motivadora para quienes aprenden.
6. Contribuye al desarrollo social, emocional y de destrezas físicas de las infancias.
7. Desarrolla la creatividad.
8. Contribuye al desarrollo de la autoestima y la personalidad.
9. Genera relaciones interpersonales.
10. Conexión multidisciplinaria (arte, música, manualidades, etcétera).
11. Facilita la comunicación con el estudiantado.

Oportunidades

1. Clase entretenida. Clima positivo.
2. Aprendizaje innovador.
3. Crear una atmósfera relajada.
4. Utilización de tecnología.
5. Originalidad de la clase.
6. Promover niños seguros.
7. Desinhibir al alumnado e incrementar su participación.
8. Contribuir al desarrollo psicomotor de cada estudiante en la etapa de la niñez.

9. Competitividad positiva (sana).
10. Captar seguidores del programa de español.

Debilidades

1. No se trabajan todas las destrezas por igual.
2. Cantidad limitada de estudiantes por clase.
3. Juegos o actividades preferidas por un género en particular.
4. Condición física de la comunidad estudiantil limitante en algunas actividades.
5. Estudiantes con timidez potencialmente con limitaciones.
6. Condicionamientos culturales-religiosos que limitan el desarrollo del contenido.
7. Posible falta de compromiso por parte del grupo, debido a su edad y a las características del centro.

Amenazas

1. Limitación del espacio por la estructura de la sala.
2. Recursos informáticos (costos asociados a licencias).
3. Peligros potenciales del entorno físico.
4. Resistencia al cambio por parte del alumnado.
5. Resistencia al cambio por parte del equipo docente.
6. Escasez de apoyo técnico informático.
7. Estudiantes sin conocimiento informático.

8. Competitividad negativa.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos mediante la matriz FODA revelan tendencias clave en la implementación de actividades artísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera para estudiantes en la etapa de la niñez, en coincidencia con hallazgos de otras fuentes en contextos educativos similares.

En primer lugar, las fortalezas identificadas refuerzan el valor del componente lúdico y expresivo en el aprendizaje de lenguas, lo cual ha sido ampliamente respaldado por diversas obras como la de Fonseca y Toscano (2013), quienes destacan que el uso de la música y el arte en el aula favorece la motivación, la retención de vocabulario y la participación. La satisfacción inmediata del alumnado y su implicación emocional se relacionan directamente con lo planteado por Vigotsky (2001), quien subraya el rol del juego y la interacción social como medios para el desarrollo cognitivo y lingüístico.

Asimismo, el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas observado por el cuerpo docente confirma estudios como los de Winsler et al. (2020), quienes señalan que el juego dramático, la música y la expresión artística mejoran la autorregulación emocional, la autoestima y la creatividad infantil, elementos cruciales para el aprendizaje de una segunda lengua.

En cuanto a las oportunidades detectadas, la posibilidad de promover una clase más relajada y dinámica coincide con las ventajas descritas por Del Valle Luque (2021) del uso del teatro para fomentar un entorno libre de ansiedad, donde las infancias se expresan con mayor fluidez y seguridad. Del mismo modo, la posibilidad de crear una atmósfera positiva para el aprendizaje conecta con los principios del enfoque humanista, representado por Rogers (1978), donde cada estudiante es visto como un ser integral.

Por otro lado, las debilidades señaladas permiten reflexionar sobre los desafíos inherentes a este tipo de propuesta. El hecho de que no se trabajen todas las destrezas de forma equitativa fue también reportado por Lucchesi (2024), quien advierte que la enseñanza del español a población infantil puede concentrarse excesivamente en lo oral, descuidando habilidades escritas.

Finalmente, las amenazas relacionadas con infraestructura, tecnología y resistencia al cambio reflejan barreras comunes en la implementación de programas innovadores. Estas han sido ampliamente documentadas por Lucchesi (2024),

quien subraya la necesidad de contar con formación docente, apoyo técnico y acompañamiento institucional para que este tipo de iniciativas se consoliden.

En conjunto, la valoración positiva del equipo docente se explica por la notable participación del alumnado, la mejora en la interacción y la motivación general de la clase, aspectos también resaltados por estudios recientes sobre metodologías activas en la enseñanza de ELE para las infancias (Pisonero del Amo, 2016; Sánchez y Santos, 2004). Sin embargo, el análisis FODA también deja en evidencia la importancia de una planificación flexible, sensible al contexto y con apoyo institucional para abordar las debilidades y amenazas detectadas.

CONCLUSIONES

La presentación de este curso inicial se plantea como una propuesta de innovación educativa mediante un corpus de actividades centradas en la expresión artística, justificando así el uso de estrategias lúdicas para facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua. En el diseño de clases se integran teatro, música y artes plásticas como expresiones artísticas, diferenciadas a través de juegos y dinámicas lúdicas.

El estudio se fundamenta en los criterios del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y en metodologías aplicadas a la enseñanza en educación primaria, adaptando el plan de actividades a ese nivel escolar.

Esta propuesta busca formalizar la integración de las artes en un contexto de aula real, alejándose de metodologías tradicionales. Incluye además un análisis FODA para respaldar el diseño de las actividades, considerando factores internos y externos que influyen en su implementación. Su adaptación a distintos contextos geográficos, culturales y académicos podría ampliar las oportunidades de aprendizaje, partiendo de un análisis previo de necesidades.

Futuras investigaciones podrían explorar formas artísticas menos tradicionales (arte digital, cine interactivo, danza creativa, performance multimedia) y tecnologías emergentes (realidad aumentada, juegos digitales educativos) para mejorar la motivación y participación infantil en el aprendizaje del español.

Con esta propuesta se espera haber contribuido a una base metodológica que promueva el aprendizaje del español como segunda lengua en grupos infantiles a través del arte.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L. (2019). Out of the Class and into the Gallery: Teaching Spanish through Fine Arts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 125-142.
- Aravena, F. (2023). *Focus group: una técnica para indagar sobre la práctica educativa*. Práctica de Liderazgo.
- Baby Nenes. (6 de abril de 2017). Los continentes - Video educativo en español para niños [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=aQpPVDcygj4>
- Caballero-Calderón, G. E. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(57), 861-878.
- Candela, Y. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(3), 78-86.
- Carreón, M. (28 de octubre de 2015). Día de Muertos para todos [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vZa2oYk1B0s>
- ChuChuTV Spanish. (4 de marzo de 2016). ¡La canción de los colores! (Learn the Colors!) [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gBeYkZiaSB8>
- Coffeysouthernman. (17 de noviembre de 2015). Kids Song - I Say Hola You Say Hi - Coffey (Spanish version) [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=vvVFF_DTKpU
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes.
- Cosas de Peques. (16 de mayo de 2014). Colores en español para niños [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sm5D7XRGshg>
- Del Valle Luque, V. (2021). “Teatro aplicado”: métodos de enseñanza performativa para el aula de español como lengua extranjera. *Hispanorama*, (173), 30-31.
- Doremi. (11 de septiembre de 2015). Canción de los continentes - Canciones Infantiles - Doremila [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Urn-cLwXOKKs>
- EducaBabyTv. (7 de diciembre de 2015). Aprendiendo el abecedario en español (canción infantil) | Learn Spanish [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5DEXltZz6tU>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society. The Landmark Work on the Social Significance of Childhood*. W.W Norton & Company.
- Farmees Español – Canciones Infantiles. (2 de enero de 2016). Familia dedo en español para niños y bebés [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TMhbAw9rY7M>

- Fonseca, M. C., y Toscano, C. M. (2013). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Teoría de la Educación*, 24(2), 197-213.
- Gürel, E. y Tat, M. (2017). SWOT Analysis: a Theoretical Review. *The Journal of International Social Research*, 10(51), 994-1006.
- González, A. M. (1999). El desarrollo valoral: una propuesta educativa humanista transpersonal. *Sinéctica-Revista Electrónica de Educación*, (9), 1-12.
- González-Alfaro, R. F. (2022). La planificación curricular: punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219-232.
- Gutiérrez, E. (2006). Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático. En C. de la Hoz (Ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 363-371). Universidad de Oviedo; Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-Asele.
- Husta, M. (2024). *El rol de la música en el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de español*. University of Zagreb.
- Inma. (12 de octubre de 2016). Historia de Halloween. Ideal para niños [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5russGdB10E>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Lassa-Serrano, M. (2024). *Teaching English as a Foreign Language through Musical Resources*. Universidad Zaragoza.
- Learn Videos. (16 de enero de 2014). Animals Children in Spanish [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eq5zCMUZoDQ>
- LittleSpanishCastle. (21 de febrero de 2012). Verbs in Spanish - Los verbos en español [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SaHC4Q8OATs>
- López, E. (2021). *Integrating the Visual Arts into Spanish-as-a-Foreign-Language Education: Developing Visual Literacy and Lexical Competence Using a Visual Thinking Strategies-Led Teaching*. Dublin City University.
- Lorente, P. y Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tonos Digital. Revista de estudios filosóficos*, (23), 29.
- Lucchesi, G. (2024). *Didáctica lúdica como técnica de dinamización en ELE: de la teoría a la investigación aplicada*. Università degli Studi di Padova.
- Lunacreciente. (20 de agosto de 2014). Las frutas Español - Videos Educativos para Niños [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UrbrEmt7TFc>

- Lunacreciente. (18 de septiembre de 2012). La canción de los números - Canciones Infantiles - del 1 al 10 - preescolar [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HDYqwsT3EB4>
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Kairos.
- Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sánchez e I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL.
- MsBethy11 – Cuentos y poemas. (24 de octubre de 2013). Emociones y sentimientos para niños [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=d8pOqtf7AVs>
- Muñoz de la Virgen, C. (2024). La gamificación en el aprendizaje de lenguas: una mirada crítica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 18(37).
- Pisonero del Amo, I. (2016). La enseñanza del español a niños y niñas. En J. Sánchez e I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Tomo II, pp. 671-694). SGEL.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Sánchez, C. y Calle, X. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(3), 39-47.
- Sánchez, J. y Santos, I (Dirs.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL.
- UNESCO. (2016). *Innovación educativa, serie herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Cartolan.
- Vigotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. AIQUE.
- Viñao, S. (2012). La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 919-927.
- Winsler, A., Gara, T., Alegrado, A., Castro, S. y Tavassolie, T. (2020). Selection into, and Academic Benefits from, Arts-Related Courses in Middle School among Low-Income, Ethnically Diverse Youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 415-432.

ANEXO

Planes de clases

Cuadro 4. Lección 1. ¡HOLA!

OBJETIVOS	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Saludos y bienvenidas Entender cuando alguien te dice: “Hola”. Saber decir: “Hola”.	<p>¡HOLA, AMIGOS!</p> La/el docente saluda y usa una <i>flashcard</i> con la palabra “HOLA” junto al gesto de levantarse para reforzar la instrucción. Se juega a levantarse y sentarse rápidamente. Al sonar la canción de https://www.youtube.com/watch?v=vvVFF_DTKpU (Coffeysouthernman, 2015), el alumnado debe reaccionar cuando escuche: “Hola”. Quien sea más veloz gana cada ronda.	10 min.
Entender cuando alguien te dice: “Hola”. Saber decir: “Hola”.	<p>SOMOS CANTANTES</p> La/el docente canta: “When I say hello, you say...”, y el grupo de estudiantes cantará: “Hola”, al ritmo de la canción. Esta rutina se convertirá en la canción de bienvenida de todas las clases.	10 min.
Entender cuando alguien te dice su nombre. Entender cuando alguien te pregunta tu nombre. Saber decir: “Me llamo...”.	<p>EL SUPERBALÓN</p> La/el docente pide a quienes integran la clase formar un círculo y dice: “Mi nombre es...”, lanzando un balón mientras pregunta: “Y tú ¿cómo te llamas?”. Cada estudiante responde: “Me llamo...”. La/el docente anima con frases como “¡Bravo!” y “¡Excelente!”.	10 min.

OBJETIVOS Saludos y bienvenidas	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Entender cuando alguien dice: “Adiós”. Saber decir: “Adiós”.	CHICOS Y CHICAS Con dos peluches (uno masculino y uno femenino), se practican saludos y despedidas: “Hola, mi nombre es...”, “Adiós”. El peluche responde: “Hola, amigo/amiga”. La/el docente pregunta a cada estudiante. Luego, el grupo colorea dibujos de peluches y escribe saludos y despedidas.	20 min.
Entender cuando alguien dice: “Gracias”. Entender cuando alguien dice: “¿Cómo estás?”. Entender cuando alguien dice: “Estoy bien” o “Estoy mal”. Saber decir: “Gracias”. Expresar sentimientos.	¿CÓMO ESTÁS? Se vuelve a utilizar el peluche para introducir las expresiones “¿Cómo estás?”, “Yo estoy bien, gracias” o “No estoy bien”. Se repite por toda la clase y después será cada estudiante quien actuará como el muñeco.	10 min.
DESCANSO		10 min.
Entender cuando alguien te dice: “Hola”. Entender cuando alguien dice: “Adiós”.	FOTOSALUDOS Con imágenes de personas saludando y despidiéndose, el alumnado recorta y pega en una hoja, a la izquierda, las de “Hola” y, a la derecha, las de “Adiós”.	20 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 5. Lección 2. NOS PRESENTAMOS

OBJETIVOS Saludos y bienvenidas Abecedario Números	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Entender cuando alguien te dice: “Hola”. Saber decir: “Hola”. Saber decir: “Me llamo...”.	NOS RECONOCEMOS Se comienza la clase cantando “When I say hello, you say...”. La/el docente dice: “Me llamo... ¿Y tú?”; cada estudiante repite la fórmula preguntando a otra persona del grupo y formando una cadena con el pase de una pelota mano a mano.	5 min.
Entender cuando alguien te dice: “Hola”. Saber decir: “Hola”. Entender cuando alguien dice: “Gracias”. Entender cuando alguien dice: “¿Cómo estás?”. Entender cuando alguien dice: “Estoy bien” o “Estoy mal”. Saber decir: “Gracias”. Expresar sentimientos.	REENCUENTRO Se presenta a Pepita y Pepito (peluches amigos). El alumnado los saluda y repasa lo visto: “Hola”, “Adiós”, “¿Cómo te llamas?”, “¿Cómo estás?”. Luego, pasa los peluches y simula ser ellos, repitiendo la conversación.	10 min.
Reconocimiento del alfabeto español.	ABECEDARIO El profesorado introduce el tema del alfabeto al grupo de estudiantes. Proyectará un video sobre el abecedario, el cual será la guía para la dinámica: https://www.youtube.com/watch?v=5DEXltZz6tU (EducaBabyTv, 2015).	15 min.
Reconocimiento del alfabeto español.	ADIVINA LA LETRA Con un abecedario plástico y una caja, cada estudiante saca una letra sin mirar, la muestra y la nombra. La/el docente pregunta: “¿Qué letra es?” y el grupo repite en voz alta.	10 min.

OBJETIVOS Saludos y bienvenidas Abecedario Números	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Reconocimiento del alfabeto español.	DELETREAR Se practica cómo deletrear los nombres. Cada docente escribe el suyo en la pizarra portátil. Luego, cada estudiante se acerca, escribe su nombre y lo deletrea en voz alta.	10 min.
Reconocimiento de los números.	LOS NÚMEROS SON DIVERTIDOS Se pone una canción sobre los números en español: https://www.youtube.com/watch?v=HDYqwsT3EB4 (Lunacreciente, 2012). La primera vez la escuchan y la segunda la cantan.	10 min.
DESCANSO		10 min.
Reconocimiento de los números. Saber los números.	LOS DEDOS HABLADORES Se muestran los dedos relacionados con cada número. Quienes integran la clase repiten a qué número corresponde. Posteriormente muestran los dedos y el grupo indica a qué número corresponden.	10 min.
Reconocimiento de los números. Saber los números.	PESCA DE NÚMEROS La/el docente coloca números en el suelo (orden aleatorio). Al decir un número, el alumnado corre y lo pisa. Luego, se complejiza la actividad con sumas, en la que quienes integran la clase deben correr al resultado.	10 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 6. Lección 3. ¡FELIZ CUMPLEAÑOS!

OBJETIVOS Saludos y bienvenidas Alfabeto Números Feliz cumpleaños	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Entender cuando alguien te dice: “Hola”. Saber decir: “Hola”.	NOS RECONOCEMOS Se comienza la clase con la canción “When I say hello, you say...”.	5 min.
Reconocimiento del alfabeto español.	REENCUENTRO CON EL ABECEDARIO Para recordar el ABC, el grupo forma, con las letras usadas en la clase anterior, palabras sencillas. El profesorado dicta una palabra y la clase ordena las letras sobre la mesa para construirla.	10 min.
Reconocimiento de números. Reconocimiento de los conceptos “antes” y “después”.	REENCUENTRO CON LOS NÚMEROS El alumnado recibe dos actividades: primero, asociar el número con su palabra; luego, escribir el número anterior y posterior.	15 min.
Aprender a decir la edad. Poder preguntar la edad a alguien. Poder responder si preguntan la edad.	MI EDAD Se forman dos equipos. Uno pregunta: “¿Cuántos años tienes?”, y el otro responde: “Yo tengo... años” usando <i>flashcards</i> . Se colocan frente a frente y luego intercambian roles.	10 min.
Expresiones de feliz cumpleaños. Reconocimiento de números.	FELIZ CUMPLEAÑOS La clase colorea y recorta una tarta y velas, pegando sobre la tarta la cantidad según su edad. Luego, une palabras en español con su imagen: “Feliz cumpleaños”, “Velas”, “Tarta”, “Años”, “¿Cuántos años tienes?”, “Yo tengo 9 años”.	20 min.
DESCANSO		10 min.
Reconocimiento de los números. Poder preguntar la edad a alguien.	¿SABES MI EDAD? Cada estudiante recibe una hoja de color para escribir la edad de alguien más del grupo según su tarta decorada. La/el docente guía con preguntas como “¡Michael!, ¿cuántos años tiene Noor?”.	5 min.

OBJETIVOS Saludos y bienvenidas Alfabeto Números Feliz cumpleaños	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Expresiones de feliz cumpleaños.	ESTRELLAS DEL ROCK La/el docente canta el “Cumpleaños feliz” y luego el grupo lo practica cantándolo a viva voz. Una guitarra de juguete va rotándose por la clase, para que quienes integran el alumnado simulen ser unas estrellas de rock.	15 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 7. Lección 4. MI FAMILIA

OBJETIVOS Saludos y bienvenidas Familia Día de los Muertos / Halloween	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Entender cuando alguien te dice: “Hola”. Saber decir: “Hola”.	NOS RECONOCEMOS Se comienza la clase con la canción “When I say hello, you say...”.	5 min.
Reconocimiento de quienes integran una familia.	FAMILIA DEDOS Se coloca la canción “La Familia Dedos” para iniciar el tema Familia: https://www.youtube.com/watch?v=TMhbAw9rY7M (Farmees Español, 2016). Se escucha dos veces: la primera solo se escucha y en la segunda la/el docente hace pausas para preguntar quién es quién utilizando el vocabulario de la familia.	5 min.
Reconocimiento de quienes integran una familia.	LA FAMILIA La/el docente le pide al grupo levantarse y pasar al frente en una línea. Se reparten <i>flashcards</i> con vocabulario de la familia a cada estudiante. Se dice: “Papá” y la persona que tiene esa palabra en la mano da un paso al frente y repite la palabra <i>papá</i> .	10 min.
Reconocimiento de quienes forman una familia. Entender cuando alguien nos pregunta si tenemos hermanos. Contestar a preguntas sobre mi familia.	MI PROPIA FAMILIA La/el docente muestra fotos de su familia y repasa vocabulario de la familia. La clase identifica quién es la mamá, el papá, hermanos, hijos y abuelos. Se aprende a decir: “Yo tengo un papá, una mamá, un hermano, una hermana”.	10 min.
Contestar a preguntas sobre mi familia.	RONDÓN Se organiza un círculo para lanzar un balón y repasar el vocabulario de la familia. Quien toca el balón debe responder a la/el docente, quien pregunta: “¿Tienes hermanos?”. “Yo tengo ... hermanos y/o hermanas” / “No tengo...”.	5 min.

OBJETIVOS Saludos y bienvenidas Familia Día de los Muertos / <i>Halloween</i>	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Identificación de quienes forman una familia.	¿QUIÉN ES QUIÉN? El grupo de estudiantes colorea una familia y reconoce el vocabulario. Escribe sobre cada personaje el nombre del vocabulario correspondiente.	10 min.
Identificación de quienes forman una familia.	¿QUIERES CONOCER A MI FAMILIA? La/el docente le pasa al grupo un marco impreso para que dibuje a su propia familia y la explique, utilizando el vocabulario ya aprendido.	15 min.
DESCANSO		10 min.
Identificación de quienes forman una familia.	ÁRBOL GENEALÓGICO La/el docente dibuja en la pizarra un árbol genealógico y pide a quienes integran la clase que realicen el suyo propio.	10 min.
Conocimiento de otras costumbres en la cultura hispanohablante.	EL DÍA DE LOS MUERTOS / HALLOWEEN Para conocer otras culturas se habla sobre el Día de los Muertos y <i>Halloween</i> . Para esto, la/el docente se disfraza temáticamente y explica lo que es el Día de los Muertos y entrega a la clase un material temático para colorear. https://www.youtube.com/watch?v=vZa2oYk1B0s (Carreón, 2015). https://www.youtube.com/watch?v=5russGdB10E (Inma, 2016).	10 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 8. Lección 5. QUIERO UNA MASCOTA

OBJETIVOS Números Animales	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Repaso de los números del 1 al 10.	<p>LOS APLAUSOS</p> <p>Se repasan los números del 1 al 10. Para ello, la/el docente va diciendo los números de uno en uno acompañados de palmadas. Luego les pregunta a quienes integran el grupo: “¿Cuántos años tienes?”, “¿Tienes hermanos?”. Y cada estudiante debe responder con el número de palmadas correspondientes.</p>	5 min.
Reconocimiento de quienes forman una familia. Entender cuando alguien nos pregunta si tenemos hermanos. Contestar a preguntas sobre mi familia.	<p>EL CORRO DE LAS PREGUNTAS</p> <p>Se repasan las preguntas “¿Cuántos años tienes?”, “¿Tienes hermanos?”. Para ello se forma una rueda; cada estudiante toma su turno y se va colocando en medio de esta y va respondiendo a las preguntas de quienes integran el grupo.</p>	5 min.
Reconocimiento de los animales.	<p>LOS ANIMALES SON NUESTROS AMIGOS</p> <p>Se mostrará un video de los animales para introducir el nuevo tópico de la semana: https://www.youtube.com/watch?v=eq5zCMUZoDQ (Learn Videos, 2014).</p> <p>Se verá dos veces el video para que el alumnado se familiarice con el nuevo vocabulario. La primera vez solo se observa y la segunda se repite el animal correspondiente.</p>	5 min.
Reconocimiento de los animales domésticos.	<p>LAS MASCOTAS</p> <p>Se muestra una presentación PowerPoint de animales domésticos. La clase debe intentar responder a la pregunta “¿Qué animal es este?”</p>	10 min.

OBJETIVOS	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Números Animales		
Reconocimiento de animales.	SOMOS ANIMALITOS La/el docente imitará a un animal de los anteriormente mostrados y el grupo intentará adivinar qué animal es. La persona que lo adivine pasará a ocupar el lugar de quien funge como docente y también imitará a un animal, y así sucesivamente.	10 min.
Expresar de manera escrita los animales.	EN MEDIO DE LA SELVA Se les pasa a quienes integran la clase una hoja en blanco y se les muestra nuevamente el PowerPoint de la dinámica “Las mascotas” con los animales domésticos, para que copien el nombre de los animales.	5 min.
Reconocimiento de los animales domésticos.	LOS ARTISTAS Después de escribir los nombres de los animales, el alumnado los dibuja junto a cada palabra. Luego, intercambia su trabajo con otra persona del grupo para revisarlo.	20 min.
DESCANSO		10 min.
Entender cuando alguien te pregunta si tienes mascotas. Contestar a la pregunta de si tienes mascotas y cuántas tienes.	¿TIENES MASCOTAS? Se enseña la pregunta “¿Tienes mascotas?”. Quienes integran la clase deben responder de manera exagerada, por ejemplo: “Yo tengo 10 gatos”. Se refuerza el “Yo tengo” y el “Yo no tengo”.	10 min.
Entender cuando alguien te pregunta si tienes mascotas. Contestar a la pregunta de si tienes mascotas y cuántas tienes.	POR PAREJAS Por parejas, quienes integran la clase pasan al frente. La/el docente imita un animal y pregunta: “¿Tú tienes mascota?”. El alumnado responde en voz alta: “Yo tengo...” según el sonido que escucha.	10 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 9. Lección 6. MI CIUDAD

OBJETIVOS	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Vocabulario geográfico		
Conocer los continentes.	<p>LOS CONTINENTES</p> <p>Se presenta el tema con dos videos contextualizados en “Los Continentes”: https://www.youtube.com/watch?v=aQpPVDcygi4 (Baby Nenes, 2017).</p> <p>Luego de ver el primero, la/el docente pregunta los nombres de los continentes y refuerza la actividad con un segundo video: https://www.youtube.com/watch?v=UrncLwXOKKs (Doremi, 2015).</p>	15 min.
Entender cuando alguien nos pregunta dónde vivimos. Contestar a preguntas sobre dónde vivo.	<p>¿DÓNDE VIVO?</p> <p>Se muestra una presentación PowerPoint para ayudar a decir: “Yo vivo en Doha (ciudad), Catar (país), en una casa cerca del mar/desierto”.</p> <p>Se revisa un mapamundi y se repasan las preguntas “¿Dónde vives?”, “¿Casa o departamento?” y “¿Mar o desierto?”.</p>	20 min.
Reconocimiento del país en el que se vive.	<p>PINTAMOS NUESTRO PAÍS</p> <p>Cada estudiante recibe un mapamundi, una lámina del país donde vive y una etiqueta. Pega la lámina, marca el país con una x, dibuja la bandera y escribe: “¿Dónde vives?” / “Yo vivo en (ciudad), (país)” en la etiqueta, que coloca junto al mapa.</p>	15 min.
Reconocimiento de los principales accidentes geográficos.	<p>GEOGRAFÍA BÁSICA</p> <p>Se presenta un PowerPoint con accidentes geográficos. La clase lee el vocabulario, lo asocia a una ficha con imágenes y luego escribe el nombre junto a cada una.</p>	10 min.
DESCANSO		10 min.
Saber decir dónde vives y cerca de dónde.	<p>ESTAMOS AQUÍ</p> <p>Se muestran <i>flashcards</i> con imágenes y palabras de una casa, un apartamento, el mar y el desierto para confeccionar la oración “Yo vivo en (ciudad), (país), en una casa/departamento, cerca del mar/desierto”.</p>	10 min.

OBJETIVOS Vocabulario geográfico	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Reforzar deletrear.	DELETREAMOS NUESTRA CIUDAD Se juega a deletrear dónde viven.	10 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 10. Lección 7. ARCOÍRIS

OBJETIVOS Los colores	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Aprender los colores básicos.	<p>EL MUNDO DE LOS COLORES</p> <p>Se introducen los colores con dos videos: https://www.youtube.com/watch?v=sm5D7XRGshg (Cosas de Peques, 2014) y https://www.youtube.com/watch?v=gBeYkZiaSB8 (ChuChuTV Spanish, 2016).</p> <p>Tras verlos, la/el docente entrega objetos de colores. Al decir un color, la persona que posea ese objeto se levanta y lo nombra en voz alta.</p>	15 min.
Reconocimiento de los colores básicos.	<p>¡VAMOS A PINTAR!</p> <p>Cada estudiante recibe una hoja para colorear siguiendo un código de números (ejemplo: 1 = rojo). Al terminar, muestran su dibujo y dicen en voz alta los colores que usaron.</p>	10 min.
Escribir los colores básicos.	<p>CRUCIGRAMA DE COLORES</p> <p>Se entregará un crucigrama con los colores básicos; en este papel estarán los colores escritos en un <i>layout</i> para poder facilitar su conocimiento.</p>	10 min.
Reconocimiento de los colores básicos.	<p>SOPA DE COLORES</p> <p>Se les entregará una sopa de letras donde deben encontrar los principales colores vistos en clase.</p>	10 min.
Reconocimiento de los colores básicos.	<p>CAJÓN SORPRESA</p> <p>Se forman grupos y se entrega a cada uno una caja cerrada con objetos de colores. También reciben un papel con una secuencia (ejemplo: rojo, amarillo, azul). Al abrir la caja, deben buscar los objetos según el orden indicado y colocarlos en línea frente a sí.</p>	15 min.
DESCANSO		10 min.

OBJETIVOS Los colores	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Reconocimiento de los colores básicos.	<p>MI COLOR FAVORITO</p> <p>Se repasan los colores con un PowerPoint y se juega a preguntar: “¿Cuál es tu color favorito?”. Cada estudiante responde y se agrupa por color. Luego, la/el docente cuenta los grupos y anuncia el color ganador.</p>	10 min.
Reconocimiento de los colores básicos.	<p>ADIVINA LOS POMPONES</p> <p>Se llevan pompones de diferentes colores y se juega a las adivinanzas. Quien adivina el color del pompón recibe uno de estos como premio. Luego, la/el docente dice un color y quienes tengan el pompón de ese color deben moverlo.</p>	10 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 11. Lección 8. ACCIONES

OBJETIVOS	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Verbos principales Alimentos		
Aprender los verbos básicos.	EL TEATRO Se proyectan en un PowerPoint los verbos más importantes tales como <i>ser, estar, jugar, comer y beber</i> , acompañando cada verbo con una acción exagerada que provoque la risa de la clase. La idea es teatralizar los verbos.	10 min.
Reconocimiento de los verbos básicos.	OJOS Y OREJAS ABIERTOS Se pondrá un video sobre los verbos descritos anteriormente: https://www.youtube.com/watch?v=SaHC4Q8OATs (LittleSpanishCastle, 2012). El alumnado debe repetir el verbo que se menciona al mismo tiempo que las acciones descritas en el video.	10 min.
Escribir los verbos básicos.	CUBO DE VERBOS Se les da a quienes conforman la clase un modelo para confeccionar un cubo de verbos y una hoja para tomar nota. Para esto se proyecta la imagen del material con los colores con los que deben pintar cada cara, para que así recuerden también los colores. Una vez listo y pintado, se juega con él. Cada vez que lo lanzan, deben escribir en la hoja el verbo que les aparece e identificarlo en español e inglés. Deben lanzarlo 10 veces y completar la hoja las mismas 10 veces con la información del dado lanzado.	15 min.
Reconocimiento de alimentos básicos.	HORA DE COMER Se muestra un PowerPoint con los alimentos divididos en desayuno, comida y cena, o con objetos reales o de juguete. La/el docente nombrará los diferentes alimentos y el grupo de estudiantes los irá repitiendo.	15 min.

OBJETIVOS Verbos principales Alimentos	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Escritura de algunas frutas.	<p>¡QUÉ RICA LA FRUTA!</p> <p>Se muestra un video sobre las frutas: https://www.youtube.com/watch?v=UrbrEmt7TFc (Lunacreciente, 2014).</p> <p>Se reparten hojas con los dibujos de las frutas y espacios en blanco para que el alumnado escriba el nombre correspondiente.</p>	10 min.
DESCANSO		10 min.
Reconocimiento de algunas frutas.	<p>MI FRUTA FAVORITA</p> <p>La/el docente lleva fruta real y de juguete. Muestra la real y una persona de la clase reparte la versión de juguete. Luego pregunta: “¿Me gusta el...?” o “¿No me gusta el...?”, según la fruta mostrada.</p>	5 min.
Reconocimiento de las frutas.	<p>VAMOS A COMER</p> <p>Se reparte un mantel con los utensilios básicos de mesa. La/el docente les pide a quienes conforman el grupo que peguen sus frutas favoritas sobre el plato. Una vez que la totalidad de estudiantes terminan, deben pasar al frente y exponer sus frutas favoritas a la clase.</p>	15 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 12. Lección 9. ¡ESTOY MUY BIEN!

OBJETIVOS Frutas Emociones	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Reparar el vocabulario de las frutas.	MI PLATO DE FRUTA Se repasa el vocabulario de frutas. Quienes conforman la clase levantan la mano para decir las que recuerdan. Luego, colorean, recortan y pegan sus frutas favoritas en un plato de plástico. Al final, presentan su plato diciendo: “Me gusta...”.	15 min.
Aprender los sentimientos básicos.	NUESTRAS EMOCIONES Se proyecta un video sobre sentimientos: https://www.youtube.com/watch?v=d8pOqtf7AVs (MsBetsy11, 2013). Primero se escucha completo; luego, la/el docente pausa en cada emoción y el grupo de estudiantes repite. Se usan caretas con emoticones como refuerzo.	10 min.
Reconocimiento de los sentimientos básicos. Escritura de los sentimientos básicos.	EMOTICONES Se reparten entre la clase hojas con emoticones sin colorear con diferentes sentimientos. La/el docente le pedirá al grupo pintar los emoticones y escribir por detrás el nombre de los sentimientos. Como apoyo, la/el docente escribe los nombres de cada emoción en la pizarra.	10 min.
Reconocimiento de los sentimientos básicos.	JUEGO DE EMOTICONES Utilizando las caretas que acaban de crear en la actividad anterior, la/el docente levanta un sentimiento y dice el nombre en voz alta y quienes tienen el mismo sentimiento deben levantarse de su silla y repetir el nombre.	10 min.
Reconocimiento de los sentimientos básicos.	A LA CAZA DEL EMOTICIÓN Se distribuyen los emoticones por el aula y la/el docente comienza a nombrarlos en voz alta. Quienes integran la clase deben correr para ser la primera persona en encontrarlos y nombrarlos.	5 min.

OBJETIVOS	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Frutas Emociones		
Reconocimiento de los sentimientos básicos.	TODOS SENTIMOS Se entrega a cada estudiante, para trabajar las emociones, una sopa de letras y una ficha para unir puntos por medio de números y obtener un dibujo de algún emoticón.	10 min.
DESCANSO		10 min.
Practicando lo aprendido en el curso.	LAS FAMILIAS NOS VISITAN Se muestra un PowerPoint al alumnado para que conozca la representación que hará para su familia.	15 min.
Practicando lo aprendido en el curso.	CUENTACUENTOS Se cierra la clase con un cuento en español para abrir el marco de la comprensión lectora en el próximo trimestre.	5 min.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 13. Lección 10. LO LOGRAMOS

OBJETIVOS Revisión de lo aprendido en el curso	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Revisión de los saludos y bienvenidas. Deletrear.	<p>BIENVENIDOS</p> <p>Se practica la función. Esta consistirá en una serie de diálogos por parejas, en la que irán haciendo demostración de todo lo aprendido durante el curso.</p> <p>Por parejas practicarán las fórmulas de presentación:</p> <p>—Hola, ¿cómo te llamas?</p> <p>—Hola, me llamo... (deletreando). ¿Y tú?</p> <p>—Me llamo... (deletreando). ¿Cómo estás?</p> <p>—Yo estoy bien, ¿y tú?</p> <p>—Yo estoy bien, gracias. Adiós.</p> <p>—Adiós.</p> <p>Lo repetirán un par de veces para que tengan suficiente preparación para la función con las familias.</p>	10 min.
Saber decir la edad y cuántos hermanos tiene cada estudiante. ¿Tienes mascota?	<p>PRESENTACIONES</p> <p>También por parejas se continuará la conversación:</p> <p>“Tengo... años”.</p> <p>“Tengo... hermanos”.</p> <p>“Tengo... perro, gato...” (en caso de no tener mascota dirá: “No tengo mascota”).</p>	10 min.
Saber decir dónde vives.	<p>¿DÓNDE VIVO?</p> <p>Por parejas practicarán:</p> <p>“Vivo en..., en una casa frente al mar, cerca del desierto...”.</p> <p>Y la otra persona explicará también dónde vive.</p>	10 min.

OBJETIVOS Revisión de lo aprendido en el curso	CONTENIDOS Y TAREAS	DURACIÓN
Saber decir: “Me gusta” o “No me gusta”. Los colores. Las frutas. Verbos.	MIS GUSTOS Por parejas practicarán: “Me gusta (un color) y no me gusta (un color)”. “Me gusta (una fruta) y no me gusta (una fruta)”. “Me gusta leer, comer, jugar...”; cada estudiante debe elegir el verbo con el que mejor se identifiquen sus gustos.	5 min.
Las emociones.	ME SIENTO... Se mostrarán diferentes emoticones y cada estudiante irá explicando qué significan: feliz, triste, etcétera.	5 min.
Feliz cumpleaños.	¡MUCHAS FELICIDADES! Ensayo a coro del “Cumpleaños feliz”.	5 min.
	SOMOS UNOS ARTISTAS Se hará una presentación final para las familias, donde el grupo de estudiantes mostrará lo aprendido con diálogos practicados. Al final, cantarán “Cumpleaños feliz”.	20 min.
	¡LO LOGRAMOS! Entrega de un diploma final de curso y un birrete.	15 min.

Fuente: elaboración propia.

Tecnología educativa y autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una revisión bibliográfica y prospectivas

Educational Technology and Autonomy in Foreign Language Learning: a Literature Review and Prospectives

Spyridon Vassis

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México

spyridon.vassis@enallt.unam.mx

ORCID: [0009-0006-6961-6040](https://orcid.org/0009-0006-6961-6040)

Resumen: Se presenta una revisión bibliográfica sobre el impacto de la tecnología educativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras con énfasis en el desarrollo de la autonomía de la comunidad estudiantil. A través de esta revisión se examinan las estrategias y herramientas tecnológicas que han demostrado ser efectivas en diversos contextos educativos, como cursos semipresenciales, aplicaciones móviles y plataformas de aprendizaje en línea. Los resultados de los estudios examinados evidencian que el uso de tecnologías digitales facilita la autonomía del aprendizaje, mejora las competencias lingüísticas y fomenta la motivación entre los grupos de estudiantes.

Se destacan diversos enfoques pedagógicos, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de recursos digitales colaborativos que promueven la interacción y la coconstrucción del conocimiento. Asimismo, se identifican desafíos, como la falta de familiaridad con herramientas tecnológicas, las limitaciones técnicas y la necesidad de explorar el papel emergente de las tecnologías educativas que usan inteligencia artificial para potenciar la personalización del aprendizaje autónomo.

Esta revisión sintetiza tendencias clave en la integración de tecnologías emergentes en el aprendizaje de lenguas e identifica la necesidad de ampliar las investigaciones sobre su aplicación en el aula y de profundizar sobre el papel de la inteligencia artificial (IA) en el desarrollo de la autonomía y la colaboración estudiantil.

Palabras clave: tecnología educativa; aprendizaje autónomo; lenguas extranjeras; aprendizaje colaborativo; inteligencia artificial.

Abstract: A literature review on the impact of educational technology on foreign language learning, with a particular emphasis on the development of student autonomy is presented here. Through a review of recent studies, the strategies and technological tools that have proven effective in various educational contexts, such as blended courses, mobile applications, and online learning platforms, are examined. The results show that the use of digital technologies facilitates autonomous practice, enhances language skills, and fosters student motivation.

Furthermore, pedagogical approaches such as project-based learning and the use of collaborative digital resources are highlighted, as they promote interaction and the co-construction of knowledge. Additionally, challenges are identified, such as the lack of familiarity with technological tools, technical limitations, and the need to explore the emerging role of educational technology using artificial intelligence in the personalization of autonomous learning.

This review not only synthesizes key trends in the technological integration of language learning but also highlights the need for further research on its application in the classroom and the role of artificial intelligence in fostering student autonomy and collaboration.

Keywords: educational technology; autonomous learning; foreign languages; collaboration in learning; artificial intelligence.

INTRODUCCIÓN

La integración de la tecnología en la educación ha transformado significativamente la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el contexto actual, el acceso a recursos digitales y herramientas tecnológicas es cada vez mayor y ha impactado en el desarrollo de la autonomía del alumnado, por lo que se ha convertido en un tema de investigación ineludible. Este texto explora diversos estudios que analizan cómo las estrategias de aprendizaje apoyadas en tecnologías pueden mejorar las competencias lingüísticas y fomentar la autonomía de la comunidad estudiantil en diferentes contextos educativos. Al tratarse de una revisión bibliográfica, el presente trabajo sintetiza hallazgos de años anteriores, identifica vacíos en las investigaciones examinadas y plantea posibles líneas de exploración.

A pesar de la creciente disponibilidad de recursos digitales, gran número de estudiantes mantienen una actitud pasiva frente a su proceso de aprendizaje, lo

que limita el uso efectivo de las tecnologías y el trabajo colaborativo dentro del aula. Esta situación también se ve agravada por un desajuste entre las estrategias docentes —que, a menudo, no promueven el uso de tecnologías modernas, como la inteligencia artificial— y las expectativas de las personas que estudian lenguas extranjeras, quienes valoran cada vez más la interactividad y la personalización de su aprendizaje. La promoción de la autonomía y la responsabilidad de cada estudiante es fundamental, ya que el grado de autonomía que logren es uno de los factores determinantes en el avance del aprendizaje (Velázquez Reyes et al., 2018). La revisión de estudios que se presenta a continuación busca explorar enfoques pedagógicos y tecnológicos que puedan contribuir a reducir esta brecha y fomentar una autonomía más activa, crítica y situada en el aula.

Destaca la necesidad de explorar cómo las tecnologías emergentes pueden implementarse dentro del aula de manera efectiva, equilibrando la autonomía de la comunidad estudiantil con la orientación docente. Asimismo, el auge de la IA abre nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje y fomentar estrategias autónomas.

A través de esta revisión de investigaciones relevantes, se examina la efectividad de distintos enfoques y metodologías que han incorporado tecnologías digitales en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Los trabajos seleccionados abarcan una variedad de entornos, desde cursos semipresenciales hasta aplicaciones móviles y plataformas de *e-learning*, los cuales reflejan una diversidad de escenarios y prácticas educativas. Estos antecedentes proporcionan una visión integral de las estrategias tecnológicas que han demostrado ser efectivas para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras y fomentar el aprendizaje autónomo. Asimismo, se identifican oportunidades y desafíos en el uso de la tecnología educativa, junto con tendencias metodológicas clave, lo cual ofrece una base sólida para futuras investigaciones y prácticas innovadoras.

DEFINICIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Las concepciones más recientes de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras se sitúan en un terreno multidisciplinar y polifacético en donde se interrelacionan intereses de cortes diversos (Erdocia Iñiguez, 2014). En términos generales, esto implica que el alumnado asuma un papel activo en la gestión de su proceso de aprendizaje y que tome decisiones informadas sobre sus objetivos, estrategias y uso de recursos. La autonomía se desarrolla en interacción con otras personas, lo que permite a quienes estudian regular su aprendizaje y beneficiarse del trabajo colaborativo. En este sentido, Erdocia Iñiguez (2014) subraya que la au-

tonomía comprende una capacidad y voluntad para actuar de modo independiente y en cooperación con más gente, como personas socialmente responsables.

Desde esta perspectiva, la autonomía no solo se refiere a la capacidad de aprender de manera independiente, sino también a la habilidad para establecer un equilibrio entre el aprendizaje individual y la interacción con pares. El desarrollo del aprendizaje autónomo depende del grado de responsabilidad adquirida para saber qué, cómo y por qué se aprende (Erdocia Iñiguez, 2014), lo que implica que la adquisición de esta responsabilidad está mediada por el contexto social en el que ocurre el aprendizaje.

Algunos autores como Ciekanski (2022) y Velázquez Reyes et al. (2018) prefieren emplear el término *autonomización* para enfatizar el carácter gradual de este desarrollo. Desde esta visión, el desarrollo de la autonomía es un proceso integral y complejo en el que interactúan diversos factores, como los objetivos de aprendizaje, los métodos empleados y la evaluación.

Esta construcción gradual de la autonomía cobra especial importancia en los entornos educativos actuales, donde se busca fomentar la responsabilidad y la iniciativa de la comunidad estudiantil, dotándola de herramientas para adaptarse a un mundo cada vez más digitalizado y en constante cambio.

REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LENGUAS EXTRANJERAS

García Salinas et al. (2012) analizan cómo las estrategias de aprendizaje influyen en el desarrollo de habilidades lingüísticas en un entorno semipresencial basado en tareas y tecnología. En el caso presentado participaron 24 estudiantes de primer año de Pedagogía en inglés, con nivel básico de esta lengua, inscritos en el curso *Developing Communicational English I* en una universidad privada chilena. Quienes conformaban la clase se dividieron al azar en un grupo experimental, que recibió un entrenamiento explícito en estrategias de aprendizaje, y un grupo control, que no lo recibió.

La investigación se centró en tres conceptos clave: estrategias de aprendizaje de idiomas, habilidades lingüísticas y autonomía del estudiantado (planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje). El grupo experimental fue entrenado durante 14 sesiones utilizando el cuestionario SILL de Oxford (1990) y pruebas

específicas para evaluar habilidades lingüísticas. Se realizaron evaluaciones antes y después del entrenamiento para medir su efecto.

Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró significativamente en todas las habilidades lingüísticas y en el uso de estrategias de aprendizaje, con un incremento del 24.5% en su rendimiento, mientras que el grupo control mejoró solo un 16% sin diferencias significativas.

García Salinas et al. (2012) concluyen que el entrenamiento explícito en estrategias de aprendizaje tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades lingüísticas en entornos de aprendizaje híbrido, lo que respalda investigaciones previas sobre el valor de estas estrategias y la tecnología en la enseñanza de idiomas.

Lisseth Bernal et al. (2012) realizaron una investigación en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de El Salvador (UES) sobre los beneficios de las TIC orientadas a la educación, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su trabajo se centró en el grupo de estudiantes de Francés Intensivo III, quienes forman parte de la licenciatura en Lenguas Modernas con especialidad en Francés e Inglés. Participaron un total de 70 estudiantes y tres docentes del mismo curso. Se exploraron los beneficios del uso de tecnologías de la información y de la comunicación para la educación (TICE) en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, especialmente en la comprensión escrita. La metodología incluyó una combinación de encuestas y pruebas. Se administró una encuesta a cada participante para recolectar datos sobre su conocimiento y uso de TICE, las estrategias de aprendizaje empleadas y la percepción de la utilidad de estas tecnologías. También se llevaron a cabo entrevistas con tres integrantes del profesorado para obtener su perspectiva sobre la implementación y el impacto de las TICE. Adicionalmente, se realizó una prueba escrita para medir la comprensión escrita en francés del alumnado.

Los resultados del estudio revelaron que el 78.58% de la comunidad estudiantil desconocía las tecnologías disponibles en el Departamento, mientras que el 60% buscaba herramientas tecnológicas externas. En cuanto a las competencias lingüísticas, la comprensión escrita (38%) y la comprensión oral (32%) fueron las más beneficiadas. El cuerpo docente destacó la importancia de las TICE para mejorar la enseñanza y promover la autonomía estudiantil. Académicamente, la mitad del grupo obtuvo calificaciones “muy buenas” en la prueba escrita, un tercio recibió “buenas” calificaciones y solo un pequeño porcentaje alcanzó niveles “excelentes” o “regulares”. Estos hallazgos indican que el uso de TICE está asociado con mejores resultados académicos, con lo cual se resalta la necesidad de ampliar la capacitación y el acceso a tecnologías para optimizar el aprendizaje del francés.

Por su parte, Sato et al. (2015) llevaron a cabo un estudio en la Facultad de Ingeniería de una universidad japonesa en torno al uso de los dispositivos móviles pa-

ra el aprendizaje de vocabulario y su relación con la motivación en el aprendizaje. Participaron 97 estudiantes de pregrado, la gran mayoría en su segundo año, con edades aproximadas de 19 a 20 años. Este grupo provenía de diversas especialidades, como Ciencias Químicas, Física e Ingeniería Eléctrica, ninguna de las cuales estaba directamente relacionada con estudios de inglés.

La materia central del estudio fue el inglés como lengua extranjera, con enfoque particular en la escritura académica. Los constructos principales que se intentaron relacionar fueron la automatización del recuerdo de vocabulario, la autonomía del estudiantado y la motivación hacia el aprendizaje de vocabulario.

La metodología incluyó la división del alumnado en dos grupos: un grupo de control de 45 estudiantes y un grupo experimental de 52 estudiantes. La investigación se realizó principalmente fuera del aula. Quienes conformaban el grupo experimental utilizaron dispositivos móviles para aprender el vocabulario, mientras que el grupo de control utilizó listas de vocabulario en papel. Las personas participantes debían aprender 100 frases frecuentemente usadas en la escritura académica. El grupo de control memorizó las frases con sus traducciones en japonés usando listas de vocabulario en papel, mientras que el grupo experimental utilizó la aplicación Quizlet en sus teléfonos inteligentes para aprender las frases mediante diferentes tipos de *quizzes*.

El procedimiento comenzó con la administración de un cuestionario en línea sobre actitudes y autonomía en el aprendizaje del inglés. Tres semanas después, se realizó un *test* de rellenar espacios en blanco y una tarea de redacción de ensayos en un tiempo limitado. Después del *test*, se volvió a administrar el cuestionario en línea.

Los resultados mostraron que el grupo experimental tuvo un promedio de 9.14 puntos en el *test* de rellenar espacios en blanco, con un tiempo promedio de 532 segundos, en comparación con el grupo de control, que tuvo un promedio de 6.18 puntos y un tiempo promedio de 539 segundos. Hubo una diferencia significativa en las puntuaciones a favor del grupo experimental, pero no en el tiempo de terminación. En cuanto al cuestionario sobre autonomía del alumnado, los autores del estudio señalan que no hubo diferencias significativas en las puntuaciones de autonomía entre los grupos antes y después del experimento. Sin embargo, ambos grupos mostraron niveles ligeramente más altos de autonomía en el *posttest*. El grupo experimental, se concluye en este estudio, mostró una motivación considerablemente mayor hacia el aprendizaje de vocabulario en dispositivos móviles.

En torno al desarrollo de la autonomía a partir del aprendizaje basado en proyectos (ABP), Brudermann y Péliissier (2016) exploran cómo las tecnologías digitales y el enfoque del ABP pueden facilitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Esta investigación se realizó en el Instituto Universitario

de Tecnología (IUT) de Béziers durante el año académico 2014-2015, con un enfoque específico en un módulo de aprendizaje de inglés, y se centró en cómo la combinación de actividades colaborativas e individuales, dentro de un entorno estructurado de aprendizaje digital, puede promover la autonomía de la comunidad estudiantil.

En cuanto a quienes participaron, el estudio incluyó tres grupos de estudiantes, con un total de 78 personas. Cada grupo estaba compuesto por 26 estudiantes que formaron parte de un módulo en el que se desarrolló un proyecto específico: la creación colaborativa de una publicidad en inglés. Durante el proyecto, se realizaron grabaciones y entrevistas con al menos cinco estudiantes para recoger datos detallados sobre su experiencia.

El módulo se diseñó con un enfoque en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje mediante el uso de tecnologías digitales y la elaboración de producciones comunicativas. La metodología del estudio empleó una combinación de técnicas para recoger y analizar datos. Se utilizaron grabaciones audiovisuales para documentar las diferentes fases del proyecto y las actividades tanto del cuerpo docente como del alumnado. Además, se recopilaron documentos proporcionados en Moodle y se realizaron entrevistas semiestructuradas con el profesorado y la comunidad estudiantil durante y después del proyecto.

Los autores señalan que los resultados del estudio revelaron que el uso de recursos digitales como plataformas en línea y herramientas de colaboración facilitó la coconstrucción del conocimiento y la resolución de problemas lingüísticos. Los grupos de estudiantes, se indica en el trabajo, aprovecharon estos recursos para planificar y visualizar sus tareas, lo que promovió la colaboración y el intercambio de conocimientos. Asimismo, se menciona que las presentaciones orales realizadas en un entorno más informal ayudaron a reducir la ansiedad y a mejorar la confianza en las habilidades lingüísticas de quienes participaron. El proyecto también fomentó el desarrollo de nuevas habilidades transferibles al mercado laboral, lo cual, se concluye, promovió una mayor responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje.

Sobre el impacto de la tecnología en niveles de educación media superior, Warni et al. (2018) examinan el impacto del uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés fuera del aula y su relación con la autonomía del alumnado. Este estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria (nivel medio superior) privada en South Tangerang, Indonesia, y se enfoca en cómo los estudiantes utilizan tecnologías de información y comunicación (TIC) y dispositivos móviles para mejorar su aprendizaje del inglés.

El estudio incluyó a 42 estudiantes, 15 hombres y 27 mujeres, quienes tenían una experiencia diversa en el aprendizaje del inglés. La mayoría había estudiado

el idioma durante más de 11 años. La materia de interés fue el aprendizaje del inglés con el uso de TIC, específicamente el *e-learning* y dispositivos móviles.

Para abordar los efectos de la tecnología en la autonomía del alumnado, el estudio se centró en varios conceptos clave: motivación para aprender, conciencia metacognitiva, autoconfianza y habilidades sociales. La metodología empleada fue un enfoque mixto que combinó métodos cuantitativos y cualitativos. En el componente cuantitativo, se aplicó un cuestionario adaptado para explorar cómo el grupo de estudiantes utilizaba la tecnología para aprender inglés fuera del aula. Este cuestionario, afirman sus creadores, permitió obtener una visión general sobre el uso y la planificación de la tecnología en el aprendizaje. Complementando este enfoque, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cinco estudiantes que se seleccionaron mediante muestreo intencional, lo cual proporcionó una comprensión más profunda de sus experiencias y percepciones sobre el uso de la tecnología.

Los resultados del estudio indicaron que, aunque la comunidad estudiantil consideraba útil el uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés, solo un número reducido de sus integrantes planeaba específicamente cómo emplear esta tecnología para su aprendizaje. A pesar de esto, se señala, la tecnología contribuyó positivamente al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, mostrando una relación favorable con la motivación para aprender, la conciencia metacognitiva, la autoconfianza y las habilidades sociales. El grupo utilizó dispositivos móviles y diversas tecnologías para mejorar habilidades como la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la producción escrita en inglés, además de colaborar con otras personas de la clase a través de plataformas digitales.

Por su parte, el estudio de Lai (2019), realizado en Hong Kong, explora la relación entre ideas en torno al aprendizaje de lenguas y el uso autónomo de herramientas tecnológicas. Se analizaron diversas creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el uso autónomo de la tecnología fuera del aula. En este caso participaron estudiantes de nivel universitario de lenguas extranjeras, cuya edad oscilaba entre 18 y 25 años. Estas personas fueron seleccionadas para explorar cómo sus creencias sobre el aprendizaje de lenguas afectan sus comportamientos tecnológicos en un entorno de aprendizaje autónomo.

El estudio se enfocó en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en cómo quienes las estudian utilizan la tecnología para continuar su aprendizaje fuera del aula. Los constructos principales que se intentaron relacionar en la investigación fueron, por un lado, las creencias de cada estudiante, como la importancia de la

precisión y la tolerancia a la ambigüedad, y, por otro, los comportamientos tecnológicos autónomos.

La investigación se llevó a cabo fuera del aula, en el contexto de aprendizaje autónomo mediante el uso de tecnología. La metodología empleada fue exploratoria y se basó en entrevistas individuales con las personas participantes. Estas entrevistas permitieron a quien realizó la investigación recoger información detallada sobre las creencias del alumnado y sus prácticas tecnológicas en el aprendizaje de lenguas.

Los resultados del estudio, de acuerdo con el autor, revelaron que las creencias de quienes aprenden influyen significativamente en los tipos de recursos tecnológicos que eligen utilizar y en cómo interactúan con ellos. Se observó una interacción cíclica entre las creencias y los comportamientos tecnológicos: las creencias repercuten en los comportamientos y, a su vez, las experiencias tecnológicas pueden modificar las creencias. La tolerancia a la ambigüedad y la orientación a largo plazo afectaron la selección de recursos tecnológicos, mientras que la precisión y el enfoque secuencial influyeron en la forma en que se usaron estos recursos. Además, factores contextuales y personales, como el interés en los contenidos digitales y la percepción de las características de los recursos tecnológicos, desempeñaron un papel mediador importante.

La influencia de la autonomía, la motivación y la autoeficacia en torno al aprendizaje de lenguas con el apoyo de actividades tecnológicas forman parte del trabajo de Honarzad y Rassaei (2019), en el que exploran cómo la autonomía, la motivación y la autoeficacia influyen en el uso de actividades tecnológicas para el aprendizaje del inglés fuera del aula. Este estudio se llevó a cabo en Irán, específicamente en un contexto académico con estudiantes de inglés como lengua extranjera. La investigación se centró en actividades para el aprendizaje del inglés basadas en tecnología realizadas fuera del entorno de clase tradicional (Technology-Based Out-of-Class Language Learning Activities, TBOCLLA, por sus siglas en inglés). Se buscó investigar cómo la autonomía del alumnado, su motivación y su autoeficacia influyen en la frecuencia y el tipo de estas actividades.

Participaron 100 estudiantes universitarios iraníes, quienes completaron una serie de cuestionarios diseñados para medir diversos aspectos de su aprendizaje autónomo y motivación. La metodología del estudio se basó en un enfoque cuantitativo para el cual se utilizaron cuestionarios de autorreporte. Se administraron cuatro cuestionarios al grupo en una sola sesión de aproximadamente 15 minutos.

Los resultados del estudio revelaron que las actividades para el aprendizaje del inglés más comunes fuera del aula eran actividades receptivas, como buscar información en motores de búsqueda, usar diccionarios electrónicos o ver películas y series de televisión. Además, se encontró una correlación positiva y significativa

entre la frecuencia de uso de TBOCLLA y los tres constructos estudiados: motivación, autonomía y autoeficacia. Entre estos, la motivación mostró el mayor valor predictivo para la realización de actividades TBOCLLA, seguida de la autonomía y, luego, la autoeficacia.

Finalmente, sobre la autonomía y los entornos de aprendizaje, durante el año académico 2019-2020, Nastase (2020) llevó a cabo un estudio en el contexto de aplicaciones de intercambio de idiomas en línea, un entorno de aprendizaje fuera del aula tradicional. En este trabajo se reflejaron las prácticas actuales en el aprendizaje de idiomas en línea, en específico la práctica del *online tandem learning*. Quienes participaron fueron estudiantes que utilizan aplicaciones móviles y *software* educativo para aprender o practicar un idioma extranjero. Estas herramientas incluyen tanto aplicaciones diseñadas exclusivamente para el aprendizaje de idiomas como aquellas de propósito general que facilitan la práctica lingüística, por ejemplo, plataformas de mensajería y redes sociales. Sin embargo, se señala, el estudio enfrentó desafíos significativos para recoger una muestra amplia, lo que limitó el número de participantes.

El enfoque principal de este trabajo fue la percepción de quienes compartían el aprendizaje en estas aplicaciones. Los constructos principales investigados incluyeron si quienes participaban veían a las personas con las que colaboraban en el intercambio como sustitutos de una figura docente o no. También se examinó el grado de proactividad versus la dependencia de cada participante en sus interacciones, así como la relación entre el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) y estos comportamientos.

La metodología del estudio se basó en un cuestionario estructurado en varias secciones. La primera sección abordó la percepción de quienes se acompañaban en el aprendizaje, diferenciando entre “rasgos de profesor” y “rasgos de compañero”. La segunda sección evaluó el grado de proactividad o dependencia en situaciones específicas, mientras que la tercera sección exploró la motivación intrínseca y extrínseca de las personas participantes.

Los resultados revelaron que el 66% del total de participantes percibe a las personas con las que compartió el intercambio de aprendizaje como similares a docentes, mientras que el 34% las considera compañeros útiles. En términos de proactividad, el 54% del grupo mostró una tendencia a tener una actitud proactiva en sus interacciones. Quienes veían a sus compañeros como docentes, señala la autora, tendían a reflejar menos proactividad en comparación con quienes les percibían como pares. Además, subraya Nastase, quienes participaban y tenían motivación extrínseca demostraron una mayor proactividad que las personas con

motivación intrínseca, lo cual contradice algunas teorías que asocian la motivación intrínseca con una mayor autonomía en el aprendizaje.

En efecto, según Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca se refiere a hacer algo por su propia satisfacción, y se vincula habitualmente con la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. No obstante, los resultados del estudio demuestran que las personas con motivación extrínseca eran más proactivas (60%) que aquellas con motivación intrínseca, quienes tendían a depender más de sus pares (55%). Nastase (2020) sugiere que una posible explicación de este hallazgo radica en el grado de internalización de la motivación extrínseca, ya que cuando estas motivaciones son internalizadas y percibidas como objetivos propios, pueden promover comportamientos más proactivos y autónomos.

Este análisis resalta la complejidad de la relación entre el tipo de motivación y las conductas proactivas en contextos de aprendizaje grupal; propone que la internalización de las motivaciones extrínsecas puede jugar un papel clave en la manera en que quienes aprenden se involucran y se relacionan con sus pares y docentes.

Si bien estos estudios han evidenciado el impacto positivo de la tecnología en el aprendizaje autónomo, la mayoría se ha centrado en contextos fuera del aula, lo que deja una brecha en el conocimiento sobre cómo la tecnología puede integrarse de manera efectiva en el entorno escolar para fomentar la autonomía. Futuras investigaciones deberán explorar metodologías que permitan aprovechar herramientas digitales en clase y que promuevan un aprendizaje autónomo guiado por el cuerpo docente y apoyado en interacciones colaborativas.

Aunque los estudios revisados han explorado diversas tecnologías, el auge de la IA en la educación plantea nuevos desafíos y oportunidades. Herramientas como chatbots, asistentes virtuales y plataformas adaptativas basadas en IA podrían representar un avance significativo en la personalización del aprendizaje autónomo de lenguas. Sin embargo, su impacto en el aula sigue siendo un tema poco explorado en el ámbito de las lenguas extranjeras y requiere mayor investigación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A partir de los estudios analizados, es evidente que el uso de tecnología en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha demostrado un impacto positivo tanto en las habilidades lingüísticas como en el desarrollo de la autonomía del alumnado. Estudios como los de García Salinas et al. (2012) y Warni et al. (2018) evidencian que la integración tecnológica, mediante estrategias explícitas en entornos híbridos o aplicaciones móviles, facilita el acceso a recursos adicionales y potencia

la práctica autónoma, con lo que se mejoran las competencias lingüísticas y se fomenta la motivación.

Los hallazgos de García Salinas et al. (2012) y Brudermann y Péliissier (2016) destacan que el aprendizaje basado en tareas, especialmente cuando está mediado por tecnologías digitales, fomenta tanto la autonomía como la colaboración. Sin embargo, como señala Nastase (2020), la relación entre la motivación y la autonomía varía dependiendo del contexto educativo, lo que resalta la necesidad de adaptar las herramientas tecnológicas y los enfoques pedagógicos a las características específicas de la comunidad de estudiantes.

A pesar de sus ventajas, la implementación tecnológica enfrenta desafíos significativos. Barreras como la falta de familiaridad con las herramientas o problemas técnicos limitan su integración efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto destaca la necesidad de una capacitación adecuada para docentes y estudiantes.

Asimismo, es esencial promover la formación en el aprovechamiento de herramientas digitales por parte de docentes enfocada a la autonomía, de tal manera que dicha formación permita que sus estudiantes no solo acceda a la tecnología, sino que desarrolle competencias para usarla de manera estratégica y crítica en su proceso de aprendizaje. En investigaciones futuras, explorar metodologías pedagógicas innovadoras permitirá maximizar el impacto de la tecnología en la autonomía del alumnado, consolidando su papel como catalizadora del aprendizaje activo y transformador.

Aunque las aplicaciones móviles y plataformas en línea han demostrado potenciar el aprendizaje autónomo fuera del aula, es crucial investigar su integración en contextos de enseñanza presencial para equilibrar autonomía e instrucción guiada. Además, es fundamental analizar el efecto de la inteligencia artificial en la autonomización de quien aprende. La personalización del aprendizaje mediante IA podría representar una herramienta clave para adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, fomentando una autonomía más estructurada y eficiente.

Por último, aunque gran parte de las investigaciones se han enfocado en el uso individual de la tecnología fuera del aula, es crucial explorar más a fondo su integración activa en las dinámicas dentro del aula. La autonomía no es una habilidad que se desarrolle exclusivamente fuera del salón; también se fomenta activamente dentro de este, especialmente en entornos colaborativos donde la tecnología actúa como un medio para facilitar la interacción y la toma de decisiones grupales. Por lo tanto, el trabajo en equipo como una forma de fomentar la

autonomía en el aprendizaje merece una atención particular en el diseño curricular de cursos de lenguas extranjeras (Nissen, 2019).

Esta capacidad de aprovechar los recursos disponibles y aplicar estrategias para resolver problemas, sin depender sistemáticamente de la instrucción directa del docente, constituye un aspecto esencial de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Es precisamente dentro del aula donde se pueden fomentar estas habilidades, combinando la guía pedagógica con el uso estratégico de la tecnología para empoderar a la comunidad estudiantil en su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Brudermann, C. y Pélissier, C. (2016). Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue à l'ère du web 2.0: retour d'expérience. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 33-56. <https://doi.org/10.7202/1040662ar>
- Ciekanski, M. (2022). Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation: de l'institutionnalisation de l'autonomisation au tournant numérique (1980-2010). *Open Editions Journal*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.10804>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Erdocia Íñiguez, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. *Marcoele: Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, (19). <https://marcoele.com/autonomia-y-aprendizaje-de-lenguas/>
- García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A. y Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 25(1), 15-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134524361001>
- Honarzad, R. y Rassaei, E. (2019). The Role of EFL Learners' Autonomy, Motivation and Self-Efficacy in Using Technology-Based out-of-Class Language Learning Activities. *Jalt Call Journal*, 15(3), 23-42. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v15n3.170>
- Lai, C. (2019). Learning Beliefs and Autonomous Language Learning with Technology beyond the Classroom. *Language Awareness*, 28(4), 291-309. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1675679>
- Lisseth Bernal, M., Coreas, L. F. y Cruz Peña, R. A. (2012). *Les avantages de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (tice) et l'autonomie d'apprentissage dans la compréhension à l'écrit en français*

langue étrangère (fle) des apprenants de français intensif iii, semestre I-2012, de la Licence en Langues modernes: spécialité en français et anglais, au Département des Langues Étrangères à l'Université d'El Salvador [Tesis de licenciatura]. Universidad de El Salvador. <https://repositorio.ues.edu.sv/items/10312518-2626-4ea2-9e06-53e230fe538b>

Nastase, A. G. (2020). *Autonomy and Technology in Language Learning: Opportunities and Limitations of Online Language Exchanges* [Tesis de maestría]. Università degli Studi di Padova. https://thesis.unipd.it/retrieve/aac3627d-5bca-4959-9860-7dfb390b18e9/Andra_Gabriela_Nastase_2020.pdf

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues: Articuler présentiel et distanciel*. Didier.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.

Heinle y Heinle. <https://archive.org/details/languagelearning0000oxfo>

Sato, T., Murase, F. y Burden, T. (2015). Is Mobile-Assisted Language Learning Really Useful? An Examination of Recall Automatization and Learner Autonomy. En F. Helm, L. Bradley, M. Guarda y S. Thouësny (Eds.), *Critical Call – Proceedings of the 2015 Eurocall Conference, Padova, Italy* (pp. 495-501). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000382>

Velázquez Reyes, Y., Rodríguez Rodríguez, Y. y Nieves Torres, O. (2018). El aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Opuntia Brava*, 10(1), 96-107. <https://opuntia-brava.ult.edu.cu/index.php/opuntia-brava/article/view/59>

Warni, S., Aziz, T. A. y Febriawan, D. (2018). The Use of Technology in English as a Foreign Language Learning outside the Classroom: An Insight into Learner Autonomy. *Llt Journal*, 21(2), 148-156. <https://doi.org/10.24071/llt.2018.210203>

La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)¹ (2024).

**Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez
y Luis Cerezo (editores). Routledge Press.**

J. César Félix-Brasdefer
cfelixbr@iu.edu

ORCID: [0000-0003-0191-486X](https://orcid.org/0000-0003-0191-486X)

Indiana University, Bloomington

El volumen está disponible en formato físico y digital de acceso abierto. Consiste en una introducción, doce capítulos y un epílogo, en el que se evalúan los méritos del libro y se presentan algunas proyecciones. Cada capítulo termina con una sección de lecturas adicionales comentadas y una bibliografía. Los títulos de los capítulos se encuentran en inglés, al igual que otros términos clave, seguidos de un índice temático y otro onomástico.

El capítulo introductorio, escrito por los editores, ofrece una descripción amplia sobre la necesidad de incorporar la tecnología en la enseñanza de lenguas. El modelo (PPI) que proponen los autores consiste en tres partes: la **Planificación** de la enseñanza mediada por tecnología, la **Personalización** de la enseñanza y el aprendizaje y la **Implementación** de los recursos tecnológicos orientados a facilitar y mediar el aprendizaje. Los editores se refieren al empoderamiento tecnológico como “la capacidad de docentes y aprendientes de familiarizarse con las herramientas diseñadas para impartir clases de forma síncrona (en tiempo real) y asíncrona (en diferido) y participar activamente en entornos virtuales de aprendizaje, siendo conscientes del manejo de los códigos comunicativos propios de estos intercambios, los cuales difieren de los de la comunicación presencial.” (p. 6-7). Cada una de estas partes (planificar à personalizar à implementar) consta de

¹ <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-edit/10.4324/9781003146391/la-ense%C3%B1anza-del-espa%C3%B1ol-mediada-por-tecnolog%C3%ADa-javier-mu%C3%B1oz-basols-mara-fuertes-guti%C3%A9rrez-luis-cerezo>

cuatro capítulos (ver Figura 0.1, p. 9; y Figura 0.2, p. 13). El volumen concluye con el capítulo 13, que ofrece una evaluación y futuros escenarios.

La parte I, **planificar** las necesidades tecnológicas, consta de cuatro capítulos. El capítulo 1, escrito por Melinda Dooly y Anna Comas-Quinn, abre el volumen con el tema de la accesibilidad a la tecnología y la justicia social. Describe algunas de las desigualdades en el acceso a la tecnología y el impacto de esta en el aprendizaje y enseñanza de lenguas en contextos multilingües y plurilingües. Empieza por definir conceptos clave como la justicia social, los procesos de marginación, accesibilidad, brechas digitales, competencias digitales y tres conceptos relacionados con la tecnología y la educación: tecnología *para* la educación, tecnología *en* la educación, educación *sobre* la tecnología (*technology education*) y educación *con* la tecnología (*technology-enhanced education*). El capítulo continúa con un estado de la cuestión sobre el acceso de la tecnología en diferentes grupos socioeconómicos y algunas contribuciones de la investigación actual (tecnologías y espacios para el diálogo, tecnologías emergentes y enfoques pedagógicos). Se concluye con recomendaciones prácticas orientadas a docentes, investigadores y administradores.

El capítulo 2, escrito por Marta González-Lloret, ofrece una descripción exhaustiva sobre la planificación y el desarrollo de los planes de estudio en entornos curriculares, tomando en cuenta el contexto de la educación mediada por tecnología y el aprendizaje y la enseñanza del español como Lengua Adicional (LA). Al final se presentan pautas sobre una metodología para la enseñanza de lenguas mediada por tecnología; incluye un apéndice para diseñar un análisis de necesidades. El capítulo 3, escrito por Inmaculada Gómez Soler y Marta Tecedor, presenta un análisis empírico que analiza las actitudes, creencias y competencias de los docentes de español como lengua extranjera (ELE) hacia la enseñanza en línea y los factores que predicen una actitud positiva, negativa o neutra. El estudio termina con algunas propuestas para promover la formación de las competencias digitales y una actitud positiva hacia el ELE en distintos contextos virtuales. El capítulo 4, escrito por Daria Mizza y Fernando Rubio, cierra la primera parte de la planificación con una revisión integral y pautas docentes para desarrollar prácticas tecnológicas y diversidad en entornos mediados por tecnología. Se propone el Diseño Universal para la Instrucción (DUI), que consiste en un marco para desarrollar programas educativos que apoyen a la diversidad de aprendientes mediante un análisis de necesidades, espacios para la reflexión, centros de aprendizaje y recomendaciones prácticas.

La parte II incluye cuatro capítulos (5-8) sobre la personalización de la enseñanza y el aprendizaje. El capítulo 5, escrito por Luis Cerezo e Íñigo Yanguas, ofrece una descripción muy completa sobre el papel que desempeña la motivación en la enseñanza de lenguas; específicamente investigan cuándo, cómo y por qué la

tecnología puede contribuir a la motivación del aprendizaje. Ofrecen recomendaciones para la práctica, como la motivación intrínseca, la autonomía, el sentido de competencia y la vinculación social (reflexión crítica). El capítulo 6, escrito por Zsuzsanna Bárkányi, presenta un estudio empírico que analiza el papel que juega la ansiedad en el aprendizaje virtual. Se enfoca en factores que generan este estado mental en la enseñanza de lenguas, como el nerviosismo ante la comunicación, el sentimiento de incomodidad al hablar con hablantes nativos, las actitudes negativas hacia la clase y el miedo a la evaluación negativa.

En el capítulo 7, Javier Muñoz-Basols y Mara Fuentes Gutiérrez presentan un estudio empírico sobre el papel que desempeña la interacción en entornos virtuales de aprendizaje. Analizan diferentes factores externos que condicionan la interacción en modalidad presencial, híbrida y multimodal: contexto, entorno, materia impartida, diseño curricular y el componente cultural. Un punto interesante es el análisis sobre el modo síncrono para la interacción. En el capítulo 8, Sonia Bailini expone el papel que juegan la evaluación y el *feedback* en entornos virtuales de aprendizaje, incluyendo el *e-feedback* automatizado. La autora revisa diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, de rendimiento, certificativa, sumativa, formativa, directa e indirecta).

La parte III incluye cuatro capítulos sobre la implementación de recursos tecnológicos. El capítulo 9, escrito por Robert Blake, Lillian Jones y Cory Osburn, se centra en los beneficios que ofrecen la enseñanza híbrida, en línea y en el aula invertida. Después de explicar los beneficios de la enseñanza síncrona y asíncrona, los autores prestan atención a los beneficios curriculares del aula invertida (*flipped classroom*), así como a la integración de herramientas digitales para la enseñanza de lenguas adicionales. En el capítulo 10, Carlos Soler Montes y Olga Juan-Lázaro, tratan el tema de la inmersión lingüística digital y los intercambios virtuales, con énfasis en el desarrollo de la competencia sociolingüística. Después de una evaluación crítica sobre la competencia sociolingüística a través de multiformatos digitales en distintas variedades del español, presentan el análisis de un proyecto pedagógico universitario de un curso de intercambio virtual en el extranjero. Este análisis es enriquecido con la reflexión intercultural y se subrayan las ventajas del uso de recursos colaborativos.

En el capítulo 11, Ana Oskoz continúa la discusión sobre las destrezas y la digitalización lingüística por medio de *podcasts* e historias digitales. Presenta una revisión histórica sobre los beneficios de ambos recursos entre aprendientes para desarrollar el aprendizaje de lenguas adicionales. Una de las ventajas que ofrecen los *podcasts* es la oportunidad de ofrecer *feedback*, o retroalimentación, tanto por parte de otros compañeros como de instructores, así como críticas constructivas e interacciones, señala la autora. En el capítulo 12, el último de esta tercera parte,

Luis Cerezo y Joan-Tomás Pujolà se enfocan en la pedagogía lúdica digital (PLD) como los videojuegos, minijuegos y realidades extendidas y robots. La pedagogía lúdica se implementa con fines educativos por medio de dispositivos digitales como computadoras, tabletas, teléfonos o relojes inteligentes y gafas de realidad virtual. Se incluye una sección integral que revisa la bibliografía sobre videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots, seguida de otra sobre el diseño curricular y prácticas docentes, tales como el aprendizaje incidental, vicario o intencional del vocabulario. El capítulo concluye con un apéndice que presenta recursos pedagógicos y estudios previos sobre los productos de pedagogía lúdica antes mencionados.

Dos de los editores, Javier Muñoz-Basols y Mara Fuentes Gutiérrez, cierran el volumen con un epílogo para evaluar los escenarios futuros mediados por tecnología. Se presentan oportunidades y directrices que ofrece la Inteligencia Artificial (IA), con la irrupción del *chatbot ChatGPT* como ejemplo. Después de una revisión histórica de las aplicaciones de la IA, los autores ejemplifican las funciones de la IA y su impacto en la educación. Entre estas funciones se encuentran las de motor de búsqueda, guía en el aprendizaje, tutor personal, codiseñador, explorador y evaluador dinámico, entre otras. Una sección central describe la interacción mediada por la IA para el aprendizaje de segundas lenguas y subraya ventajas como oportunidades de contacto con la lengua, adaptación a perfiles de aprendizaje y el análisis del material lingüístico. La figura 13.1 es de particular importancia, ya que presenta el marco de la Integración, Multimodalidad e Interacción (IMI) y la Literacidad Digital y Pensamiento, mientras que la tabla 13.2 describe las cualidades de concienciación en el marco de Integración, Modalidad e Interacción. El capítulo concluye con prospectivas sobre las maneras en que la IA puede apoyar a docentes y aprendientes en el diseño curricular, (auto)evaluación y autonomía del aprendiente.

La compilación representa una obra magistral para la enseñanza del español como lengua adicional, con trabajos escritos en un estilo elegante, conceptualizada de manera inteligente y respaldada con investigaciones actuales, así como con prácticas docentes basadas en las características del aprendiente y el docente intercultural, el discurso mediado por la tecnología y la lingüística aplicada. Como ya señalamos, la idea central del volumen se guía por tres principios fundamentales (PPI): la **Planificación** de la enseñanza mediada por tecnología, la **Personalización** de la enseñanza y el aprendizaje y la **Implementación** de los recursos tecnológicos orientados a facilitar y mediar el aprendizaje. El volumen cubre temas fundamentales en la enseñanza de lenguas como las diferencias individuales (motivación, ansiedad), el desarrollo de las destrezas digitales, el desarrollo de las competencias sociolingüística e intercultural, el uso de *podcasts*,

la retroalimentación digital (*e-feedback*) y las prácticas docentes, entre otros temas. En conclusión, *La enseñanza del español mediada por tecnología* es una obra imprescindible para docentes de español y de otros idiomas, coordinadores de lenguas extranjeras, investigadores de lingüística aplicada y estudiantes interesados en los beneficios de incorporar recursos tecnológicos en contextos virtuales, híbridos y en el aula invertida.

Van der Pool, B. (2025). *¡Sí! Se puede aprender idiomas con dislexia*. Teacher Studio.

<https://boelovanderpool.com/wp-content/uploads/2025/01/%C2%A1Si-Se-puede-aprender-idiomos-con-dislexia.pdf>

Marcela Nieto Rodríguez

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

mnieto@cepe.unam.mx

ORCID: [0009-0003-8257-9035](https://orcid.org/0009-0003-8257-9035)

El libro *¡Sí! Se puede aprender idiomas con dislexia*, escrito por Boelo Van der Pool, se presenta como un manual práctico para docentes y estudiantes con dislexia que buscan superar las barreras en el aprendizaje de lenguas extranjeras. A través de un enfoque accesible, el autor no solo ofrece estrategias concretas, sino que también busca concienciar sobre la importancia de la inclusión educativa. Esta obra resulta especialmente relevante, ya que el español es una de las lenguas más aprendidas en el mundo y su enseñanza requiere cada vez más herramientas para adaptarse a la diversidad del alumnado.

Uno de los mayores logros de este libro digital es su tono cercano y motivador. Lejos de ser un tratado académico denso, el texto adopta una estructura sencilla, organizada en apartados claros que abordan tanto la problemática de la dislexia en el aprendizaje de idiomas como las soluciones prácticas para mejorar la enseñanza. El autor, quien es disléxico y políglota, aporta su experiencia personal como testimonio de que es posible superar las dificultades de aprendizaje.

El libro enfatiza seis claves fundamentales para facilitar el aprendizaje de idiomas en personas con dislexia: 1. clases multisensoriales, 2. hazlo visual, 3. poco a poco, 4. con significado y conexión, 5. práctica diaria y 6. con paciencia y confianza. Estas estrategias, aunque dirigidas al alumnado con dislexia, pueden ser útiles para cualquier estudiante de idiomas, ya que se basan en principios pedagógicos sólidos y en metodologías activas que promueven el aprendizaje significativo, como lo señala el autor. Por ejemplo, con respecto a la primera clave sobre las clases multisensoriales, Van der Pool enfatiza que, al introducir información nueva en la clase, podemos aprovechar técnicas sensoriales para fomentar el aprendizaje del

estudiantado. Este enfoque involucra todos los sentidos: la vista, la audición, el tacto, el olfato y el gusto. En la obra se explica que “el uso de los sentidos ayuda a los estudiantes a procesar información y retenerla de manera más rápida y efectiva” (p. 15); es decir, al integrar diversos tipos de estímulos sensoriales, se enriquece la experiencia de aprendizaje, lo que favorece una comprensión más profunda y una mayor retención de los contenidos. De manera particular, el profesor ha observado que la comunidad estudiantil con dislexia puede reproducir correctamente los sonidos de otro idioma, por lo que es importante poner en práctica la audición con textos de audio o a través de canciones para mejorar la comprensión auditiva y la fluidez oral.

Además, el libro destaca una cuestión clave: la falta de formación en dislexia dentro del ámbito educativo. Van der Pool argumenta que gran parte del profesorado desconoce que tiene estudiantes con dislexia en sus aulas, lo que puede llevar a interpretaciones erróneas sobre el rendimiento de este sector de la población estudiantil. Su propuesta no solo busca mejorar la enseñanza de idiomas, sino también sensibilizar a cada docente sobre la necesidad de adaptar su metodología para atender a una diversidad de estudiantes.

Si bien el libro ofrece una valiosa perspectiva práctica, su enfoque tiende a simplificar algunos aspectos del aprendizaje de idiomas. Aunque se menciona la importancia de adaptar los métodos de enseñanza, el texto no profundiza en estudios científicos sobre la dislexia ni en investigaciones sobre adquisición de lenguas. Una persona que lea esta obra y posea formación en lingüística o pedagogía podría encontrar en falta un marco teórico más robusto que respalde las estrategias propuestas.

No cabe duda de que el profesor Van der Pool se ha basado en uno de los pilares clásicos del método multisensorial, desarrollado por Samuel Orton y Anna Gillingham (Gillingham y Stillman, 1997), quienes enfatizan, entre otros aspectos, el aprendizaje fonológico con apoyo visual y kinestésico.

Resulta pertinente acudir a esas fuentes para ampliar y profundizar en el conocimiento del enfoque, especialmente al trabajo de Gillingham, quien fue la responsable de sistematizar y adaptar pedagógicamente los hallazgos neuropsicológicos de Orton. Asimismo, se recomienda la consulta del estudio realizado por Miralles (2017), el cual se centra en la dislexia en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras y aporta una perspectiva complementaria al abordaje multisensorial. Sin embargo, la experiencia del profesor Van der Pool en el aprendizaje de lenguas siendo disléxico ofrece aportes significativos al presentar un valioso panorama basado en su vivencia personal.

Por otro lado, la obra se centra en la enseñanza de idiomas desde un punto de vista bastante general, sin diferenciar lo suficiente la enseñanza del inglés y la del

español, dos lenguas con características fonéticas y ortográficas muy distintas. Dado que la ortografía del español es más transparente que la del inglés, los desafíos para el alumnado con dislexia pueden ser diferentes en cada idioma. Sería enriquecedor contar con secciones específicas que expliquen cómo aplicar las estrategias en el contexto particular del aprendizaje del español como lengua extranjera.

Desde un punto de vista editorial, la estructura del libro, aunque clara, podría beneficiarse de una organización más rigurosa en términos de argumentación. En algunos momentos, el tono del autor tiende a ser más conversacional que analítico, lo que puede restarle profundidad a su mensaje. No obstante, este estilo también puede ser visto como un punto a favor, ya que hace que el contenido sea accesible para un público amplio.

RELEVANCIA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN MÉXICO

Esta publicación digital ofrece un punto de partida interesante para reflexionar sobre la inclusión de estudiantes con dislexia en las aulas de ELE (español como lengua extranjera). En el contexto mexicano, donde el español convive con una gran diversidad lingüística, la enseñanza del idioma debe considerar no solo a hablantes de otras lenguas, sino también a personas con necesidades educativas específicas.

Las estrategias propuestas por Van der Pool pueden ser útiles para diseñar materiales y actividades inclusivas en cursos de español como lengua extranjera. Sin embargo, sería recomendable complementarlas con estudios específicos sobre la adquisición del español por parte de estudiantes con dislexia, así como con herramientas que aborden las particularidades fonéticas y gramaticales del español en contraste con otros idiomas.

¡Sí! Se puede aprender idiomas con dislexia es un libro valioso para cualquier docente de idiomas que desee hacer su enseñanza más inclusiva. Aunque carece de un marco teórico más profundo y de una adaptación específica para la enseñanza del español, su enfoque práctico y accesible lo convierte en un recurso útil. Para la comunidad de docentes de ELE en México, este texto puede servir como una primera aproximación al tema, pero debería complementarse con investigaciones y estrategias diseñadas específicamente para la enseñanza del español.

Se podría decir que el libro es un manual de recomendaciones, el cual se ofrece de manera gratuita desde la página del autor: <https://boelovanderpool.com/>. Esta publicación digital se configura como un primer acercamiento que motiva a quienes la leen a conocer dicha página, en la que se ofrece información adicional

y propuestas de formación docente para mejorar el aprendizaje de idiomas de estudiantes con dislexia.

BIBLIOGRAFÍA

Gillingham, A. y Stillman, B. W. (1997). *The Gillingham Manual: Remedial Training for Students with Specific Disability in Reading, Spelling, and Penmanship*. Educators Publishing Service.

Miralles, M. (2017). Dislexia y lenguas extranjeras. *Publicaciones didácticas* (88), 92-121. www.publicacionesdidacticas.com