

DECIREs

Vol. 26, No. 35, diciembre de 2025
DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2025.26.35



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Vol. 26, núm. 35, diciembre de 2025

DOI: 10.22201/cepe.14059134e.2025.26.35

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

Diego A. Rodríguez Cortés: diegorodriguez@filos.unam.mx

Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx

Decires, núm. 35, vol. 26, diciembre 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: 23 de diciembre 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

Un corpus de oraciones para el análisis de emociones en estudiantes de inglés mediante algoritmos de inteligencia artificial 7

Kevin Bernardo Herrera Carmona, Francisco Fernandez-Dominguez Edgar Degante-Aguilar y Roberto Ángel Meléndez-Armenta

Digitalización de las prácticas docentes en la educación secundaria de Camerún: el caso del profesorado de español 29

Oscar Kem-mekah Kadzue

La integridad académica a la sombra de la inteligencia artificial: algunas recomendaciones 51

Cynthia Potvin

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La IA como herramienta para potenciar el rendimiento estudiantil en presentaciones orales de español al final del curso 77

Carlos Naranjo y Yesenia Chávez

Propuesta y evaluación de un curso-taller de lectura y análisis de minificciones 99

Raquel Sánchez Reizábal

REPORTES DE EXPERIENCIAS DOCENTES

Reflexiones identitarias en un curso performativo de teatro peruano en Texas 125

Carlos Martín Vélez Salas

RESEÑA

Conoce Nuestra Cultura (serie de cuadernillos)
Miguel G. Rodríguez Lozano

149

Un corpus de oraciones para el análisis de emociones en estudiantes de inglés mediante algoritmos de inteligencia artificial

A Corpus of Sentences for Emotion Analysis in Spanish-Speaker Students of English Using Artificial Intelligence Algorithms

Roberto Ángel Meléndez Armenta

ramelendeza@itsm.edu.mx

ORCID: [0000-0001-8994-0944](https://orcid.org/0000-0001-8994-0944)

Instituto Tecnológico Superior de Misantla,
Veracruz

Kevin Bernardo Herrera Carmona

192t0441@itsm.edu.mx

Tecnológico Nacional de México - Instituto Tecnológico Superior de Misantla

Francisco Fernandez-Dominguez

fjfernandezd@itsm.edu.mx

Tecnológico Nacional de México - Instituto Tecnológico Superior de Misantla

ORCID: [0009-0007-9602-1963](https://orcid.org/0009-0007-9602-1963)

Edgar Degante-Aguilar

edgar.da@teziutlan.tecnm.mx

Tecnológico Nacional de México - Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán

ORCID: [0009-0001-2382-944X](https://orcid.org/0009-0001-2382-944X)

Resumen: El reconocimiento de las emociones desempeña un papel crucial dentro de las aulas tradicionales, ya que facilita una mejor comprensión de los comportamientos del estudiantado y permite implementar estrategias pedagógicas más efectivas. Aunque en los últimos años el reconocimiento de emociones mediante inteligencia artificial (IA) ha mostrado avances significativos (Kalateh et al., 2024; Hashem et al., 2023), en México este campo aún se consi-

dera emergente, principalmente por la escasa atención a las particularidades lingüísticas y culturales de los hispanohablantes. Mares et al. (2025) evidencian esta limitación al identificar únicamente siete conjuntos de datos en español para el análisis del campo afectivo, lo que restringe tanto el desarrollo como la precisión de modelos robustos en este ámbito. Un problema que destaca es la ausencia de conjuntos de datos que reflejen cómo la comunidad estudiantil mexicana expresa emociones en inglés, lo que revela una brecha significativa en la representación cultural y lingüística en las investigaciones de IA. Ante esta situación, se desarrolló un software destinado a la creación de un corpus de oraciones con distintas emociones. El proceso de construcción del corpus se dividió en dos fases principales: 1) la selección y definición del conjunto de oraciones en inglés y 2) la grabación de oraciones pronunciadas en inglés con seis emociones diferentes. En este experimento participaron 53 estudiantes universitarios del sureste de México, quienes aportaron grabaciones que sirvieron como base para entrenar modelos de IA. Los resultados del estudio demuestran que es posible desarrollar modelos capaces de clasificar emociones en inglés a partir de archivos de voz generados por hablantes de español. Además, el análisis de las oraciones recopiladas permitió identificar características acústicas clave que diferencian las seis categorías emocionales, mostrando la importancia de esta metodología para mejorar la comprensión de emociones en contextos multilingües.

Palabras clave: corpus lingüístico; emociones en la didáctica; IA ; enseñanza de segundas lenguas.

Abstract: Emotion recognition plays a crucial role in traditional classroom settings, as it enables a better understanding of student behavior and supports the implementation of more effective pedagogical strategies. Although recent years have seen significant advances in emotion recognition through artificial intelligence (Kalateh et al., 2024; Hashem et al., 2023), this field is still considered emerging in Mexico, mainly due to the limited attention given to the linguistic and cultural specificities of Spanish-speaking populations. Mares et al. (2025) highlight this limitation by identifying only seven Spanish-language datasets for affective analysis, which constrains both the development and accuracy of robust models in this domain. A particularly pressing issue is the lack of datasets that capture how Mexican students express emotions in English, revealing a substantial gap in cultural and linguistic representation within artificial intelligence research. In response to this situation, a software tool was developed to construct a corpus of emotion-labeled sentences. The corpus creation process was divided into two

main phases: (1) the selection and definition of English-language sentences, and (2) the recording of those sentences spoken with six distinct emotional expressions. A total of 53 university students from southeastern Mexico participated in the experiment, contributing voice recordings that were used as the foundation for training artificial intelligence models. The study's results demonstrate the feasibility of developing models capable of classifying emotions in English from voice recordings produced by Spanish-speaking individuals. Furthermore, the analysis of the collected sentences revealed key acoustic features that distinguish the six emotional categories, underscoring the value of this methodology for enhancing emotion recognition in multilingual contexts.

Keywords: linguistic corpus; emotions in didactics; artificial intelligence; second language teaching.

INTRODUCCIÓN

Actualmente el reconocimiento de emociones mediante algoritmos de inteligencia artificial (IA) es un campo emergente con un amplio potencial para mejorar la interacción humano-computadora. Esta tecnología ha ganado notoriedad debido a su creciente aplicación en diversos contextos, como el análisis de sentimientos en redes sociales, la evaluación del nivel de satisfacción en compras en línea y la detección de estados emocionales en estudiantes ante situaciones académicas específicas.

En el ámbito del reconocimiento de emociones, contar con múltiples conjuntos de datos es fundamental para el desarrollo y la validación de modelos robustos. El desempeño de un algoritmo de IA depende en gran medida de la cantidad y calidad de los conjuntos de datos utilizados en las fases de entrenamiento y validación (Zha et al., 2025). La diversidad de datos permite comparar enfoques, evaluar el rendimiento de distintas técnicas y garantizar una mayor generalización de los sistemas propuestos (Kalateh et al., 2024). Sin embargo, como señalan Mares et al. (2025), existe una notable escasez de conjuntos de datos en español, especialmente en el ámbito del análisis emocional, ya que en su estudio identifican únicamente siete corpus disponibles en este idioma. Esta limitación se vuelve aún más significativa en contextos locales, como lo es en estudiantes de México.

Con el fin de contribuir al cierre de esta brecha, la presente investigación propone la creación de un corpus de oraciones en audios que capture de manera auténtica las expresiones emocionales del alumnado mexicano al hablar inglés.

Este corpus no solo enriquecerá los recursos disponibles para el procesamiento de lenguaje natural (PLN) en español, sino que también facilitará el estudio de patrones culturales y lingüísticos únicos en otros idiomas.

De manera general, un corpus de oraciones consiste en una colección estructurada de oraciones en un idioma particular, obtenida tanto de fuentes primarias escritas, tales como libros, publicaciones científicas, redes sociales y sitios web (Laserna y Torres, 2022) como orales (transcripciones) (Sultana et al., 2021). El corpus desarrollado en este trabajo está compuesto por un conjunto de audios de voz etiquetados de acuerdo con la emoción que expresan, los cuales fueron analizados mediante algoritmos de inteligencia artificial. Este proceso de análisis busca responder a las siguientes preguntas en torno al corpus elaborado:

- ¿Cómo evaluar la calidad del etiquetado emocional del corpus de audios de voz mediante algoritmos de IA?
- ¿Cómo puede evaluarse la expresión vocal de emociones en los idiomas español e inglés de estudiantes hispanohablantes realizada mediante la implementación de algoritmos de IA (SVM y Random Forest) aplicados a espectrogramas de frecuencia extraídos de un corpus de oraciones en audio?

La voz es una señal sonora que se produce por el paso del aire a través de las cuerdas vocales y se crean variaciones de sonido en la pronunciación de diferentes fonemas. Esta señal contiene una amplia gama de información, según Egger et al. (2019) y Nassif et al. (2019), y entre las principales características que pueden extraerse de la señal de voz se encuentran:

- Contenido del habla. Información semántica o lingüística (palabras y frases pronunciadas).
- Identidad del hablante. Rasgos únicos que permiten reconocer a la persona que habla.
- Idioma hablado. Identificación del idioma utilizado por el hablante.
- Acento. Información sobre la variante regional o nacional del idioma hablado.
- Entonación y ritmo. Los elementos prosódicos que reflejan el flujo natural del habla.

- Emociones. El estado emocional del hablante (felicidad, enojo, tristeza, etc.) que influye en tono, energía y ritmo.
- Estado de salud. Indicadores de afecciones físicas o mentales que afectan la claridad, fluidez o tono.
- Edad. Cambios naturales en el tono, estabilidad y fuerza vocal a lo largo del tiempo.
- Género. Información relacionada con características vocales típicas de hombres o mujeres.
- Condición socioeconómica. Posibles indicios en la pronunciación, énfasis o expresión vinculados a la educación o entorno social.
- Aplicaciones psicológicas y clínicas. Posibilidad de detectar emociones en personas con dificultades comunicativas (autismo, síndrome de enclaustramiento).
- Adaptabilidad e interacción humano-máquina. Capacidad de los sistemas para ajustar sus respuestas con base en las emociones detectadas.
- Relación con postura corporal. La voz puede variar dependiendo de la postura del hablante.

En particular, los sistemas de reconocimiento de emociones por voz (SER, por sus siglas en inglés) se basan en la extracción de características como cruce por cero, *pitch* (intensidad), energía, tono, espectrogramas, entre otras. Los avances en la capacidad de procesamiento computacional permiten aplicar técnicas de aprendizaje robustas basadas en datos 2D, como las imágenes de espectrogramas obtenidas de los corpus de audios etiquetados por emociones. Actualmente se ha mostrado que las redes neuronales recurrentes (RNN, por sus siglas en inglés), los algoritmos máquinas de vectores de soporte (SVM, por sus siglas en inglés) y los bosques aleatorios (RF, por sus siglas en inglés) son algunas de las herramientas ampliamente utilizadas en el tratamiento de señales de voz y forman parte fundamental de los transformadores (*transformers*), los cuales son una arquitectura de redes convolucionales y recurrentes que muestran un alto desempeño en el procesamiento del lenguaje natural (NLP, por sus siglas en inglés) (Vaswani et al., 2017).

Para este trabajo se seleccionaron los algoritmos SVM y RF. Ambos han demostrado un desempeño competitivo en tareas de clasificación supervisada, especial-

mente en contextos con conjuntos de datos limitados y características acústicas extraídas de señales de voz. SVM es eficaz en espacios de alta dimensionalidad y ofrece buenos resultados al trazar fronteras óptimas entre clases emocionales. Por su parte, RF destaca por su robustez ante datos ruidosos y su capacidad de manejar variables no lineales. Por otro lado, se trabajó con cinco emociones: alegría, enojo, tristeza, desagrado y miedo, seleccionadas con base en el modelo dimensional de emociones de Russell (1980). A estas se añadió una expresión neutral, que funciona como punto de referencia central dentro del plano bidimensional de valencia y activación propuesto por dicho modelo. Tres de las emociones consideradas —alegría, enojo y tristeza— se distribuyen en el primer, segundo y tercer cuadrante, respectivamente, lo cual permite una cobertura representativa y diferenciable del espacio emocional. Con ello, se espera facilitar el proceso de construcción del conjunto de datos propuesto y, finalmente, mejorar los resultados del algoritmo de clasificación emocional. En cambio, las emociones de desagrado y miedo se ubican en el segundo cuadrante, junto con el enojo, lo que implica una mayor concentración de emociones negativas en dicha región del modelo y una menor dispersión global en el plano emocional.

SITUACIÓN ACTUAL

La revisión de la literatura demuestra que la creación de un corpus de oraciones para el reconocimiento de emociones en estudiantes es fundamental para el desarrollo de sistemas empleados en el ámbito académico; Ashraf et al. (2023) así lo demuestran en su estudio sobre el análisis de sentimientos en urdu, en el cual se revela la capacidad de los algoritmos para aprender patrones y realizar predicciones precisas sobre las emociones del alumnado.

La identificación de emociones ha ganado popularidad por su amplia aplicación práctica en diversos contextos, por ejemplo, análisis de sentimientos a partir de *datasets* conformados por comentarios en redes sociales, satisfacción del usuario por las compras de productos en línea, identificación de emociones en estudiantes ante situaciones concretas, entre otros ejemplos de gran alcance e importancia. En otras palabras, para alcanzar los objetivos deseados, se requiere construir conjuntos de información a partir de escritos, ya sean completos o fragmentos, con el propósito de formar un cuerpo de oraciones que actuará como base para su análisis posterior. Este conjunto de datos de oraciones se entiende como una base de información (*dataset*) compuesta por textos que han sido elegidos y marcados previamente. Su utilidad radica en el análisis de las emociones expresadas en ellos a través de procesos de reconocimiento y cate-

gorización empleados por IA. Esta *dataset* se construye para un propósito específico y proporciona los datos necesarios para entrenar modelos que aprenden a identificar patrones y características asociados a diferentes emociones a partir de las oraciones etiquetadas.

El avance en el campo de la definición de corpus se centra en diversos propósitos. Destacan numerosas investigaciones con aplicación de corpus de oraciones basadas en texto para su uso con técnicas de NLP; esta rama es la más popular por la alta disponibilidad de textos en redes sociales, que abarcan desde el análisis de texto básico hasta la construcción de taxonomías y la predicción de resultados textuales. Por ejemplo, Kim et al. (2022) investigan el impacto de las palabras alisonantes en el análisis de sentimientos, mientras que Kalateh et al. (2024) proponen un método holístico para capturar emociones humanas a través de múltiples modalidades. Gonzalez-Gomez et al. (2024) analizan la evolución del NPL y su adaptación a diversas disciplinas. Por otro lado, Aljuhani et al. (2021) mejoran el reconocimiento de emociones en árabe y Sen et al. (2022) presentan un análisis exhaustivo del NPL aplicado al bengalí. Además, Ashraf et al. (2023) desarrollan un enfoque para el análisis de sentimientos en urdu, mientras que Nasution y Onan (2024) comparan la calidad de las anotaciones generadas por humanos y por modelos de lenguaje.

Althari y Alsulmi (2022) analizaron las posibilidades del aprendizaje basado en transformadores para la identificación de negaciones en textos biomédicos. Shim et al. (2019) desarrollaron un planteamiento para disminuir la cantidad de etiquetado manual requerido en el análisis de sentimientos. Asimismo, Mifrah y Benlahmar (2022) efectuaron una comparación de modelos de aprendizaje profundo en el contexto de la clasificación de sentimientos.

Kalateh et al. (2024) señalan que la calidad y fiabilidad de estas anotaciones son la clave del rendimiento y la utilidad de las aplicaciones de NPL e indican que un corpus bien construido, con oraciones etiquetadas con precisión, permite a los algoritmos aprender patrones y realizar predicciones precisas sobre el estado emocional expresado en la *dataset*. Un corpus con esas características genera asimismo un punto de partida para nuevas investigaciones en otros campos de aplicación, como el de Althari y Alsulmi (2022).

Entre las diversas implementaciones en proyectos de investigación y artículos científicos es posible observar una amplia gama de conjuntos de datos utilizados para clasificar las emociones mediante el empleo de IA. Cada corpus presenta características particulares que determinan la pertinencia de su aplicación. CREMA-D (Crowd Sourced Emotional Multimodal Actors Dataset) es un corpus de datos audiovisuales con la capacidad de representar las emociones básicas de neutro, felicidad, ira, disgusto, miedo y tristeza; los datos están crea-

dos en inglés, es multimodal y etiquetado mediante *crowdsourcing*; sus características y bondades son apropiadas para este proyecto de investigación, dado que su principal fortaleza radica en que reúne a participantes provenientes de distintas regiones geográficas y con un rango amplio de edades (Cao et al., 2014), por lo que se le considera como uno de los corpus más fiables en diversos experimentos científicos. Sin embargo, existen otros corpus con características similares. RAVDESS (Ryerson Audio-Visual Database of Emotional Speech and Song) es un corpus audiovisual cuya característica principal consiste en incorporar la calma como una emoción básica; además, incluye habla y canto en sus registros (Rzayeva y Alasgarov, 2019). SAVEE (Surrey Audio-Visual Expressed Emotion) es un corpus con datos de grabaciones audiovisuales con voces de actores y se encuentra en inglés (Zehra et al., 2021). TESS (Toronto Emotional Speech Set), por el contrario, es un corpus construido con grabaciones de voces femeninas (Parry et al., 2019); IEMOCAP (Interactive Emotional Dyadic Motion Captura) es multimodal, en inglés e incluye una captura de movimiento facial y transcripciones que ayudan a conseguir resultados prometedores en áreas alternas, como el análisis multimodal de emociones y el estudio de la comunicación expresiva humana (Antoniou et al., 2023). Los corpus KSUEmotions (Meftah et al., 2021), Saudi Dialect Corpus (Aljuhani et al., 2021) y Urdu Tweet (Amjad et al., 2021) no clasifican las emociones básicas; emplean únicamente *datasets* de texto, y las emociones se decantan por resultados positivos o negativos.

Método utilizado en la investigación

a) Demografía del grupo participante

Quienes conformaron el corpus fueron estudiantes de licenciatura pertenecientes a diversas carreras ofrecidas en el Instituto Tecnológico Superior de Mianzta durante el semestre comprendido entre febrero y julio de 2024. La selección de participantes se realizó con base en un muestreo aleatorio simple, del cual se obtuvo una muestra de $n=53$ participantes, 33 hombres y 20 mujeres, en un rango de edad de 18 a 25 años. Es importante mencionar que el Instituto Tecnológico Superior de Mianzta otorgó la aprobación ética establecida por el Comité de Ética de la institución para realizar el estudio dentro de sus instalaciones. Además, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de quienes formaron parte del estudio. Cabe señalar que todas las personas participantes son nativas de la región y poseen como lengua materna el español; ninguna cuenta con un dominio

bilingüe del idioma inglés. En algunos casos hubo participantes que presentaron dificultades de pronunciación, atribuibles a factores como el nerviosismo o la incomodidad durante el proceso de grabación. Para mitigar estas situaciones se realizaron ajustes como el cambio de horario o modificación del lugar de grabación, con el objetivo de generar un ambiente más cómodo para el estudiantado. No obstante, cuando estas medidas no resultaron efectivas, de común acuerdo entre quien participaba y la persona encargada del registro, se decidió no incluir sus grabaciones en el corpus final, por lo que no formaron parte del grupo final de 53 participantes.

b) Oraciones seleccionadas

El proyecto CREMA-D es una *dataset* en inglés que recopila las voces de 91 actores (48 hombres y 43 mujeres) de entre 20 y 74 años, y contiene las grabaciones de cada participante expresando 12 frases con distintas emociones (Cao et al., 2014).

A partir de las oraciones definidas en la *dataset* CREMA-D, se eligieron las oraciones y se tradujeron al español, con la finalidad de crear una versión de las oraciones en este idioma, las cuales fueron utilizadas en esta investigación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Oraciones, en español e inglés, utilizadas por quienes participaron para generar el corpus

Oraciones en inglés	Oraciones en español
<ul style="list-style-type: none">• It's eleven o'clock.• I wonder what this is about.• The airplane is almost full.• Don't forget a jacket.• The sun is very bright.	<ul style="list-style-type: none">• Son las once en punto.• Me pregunto de qué trata esto.• El avión está casi lleno.• No olvides la chamarra.• El sol está muy brillante.

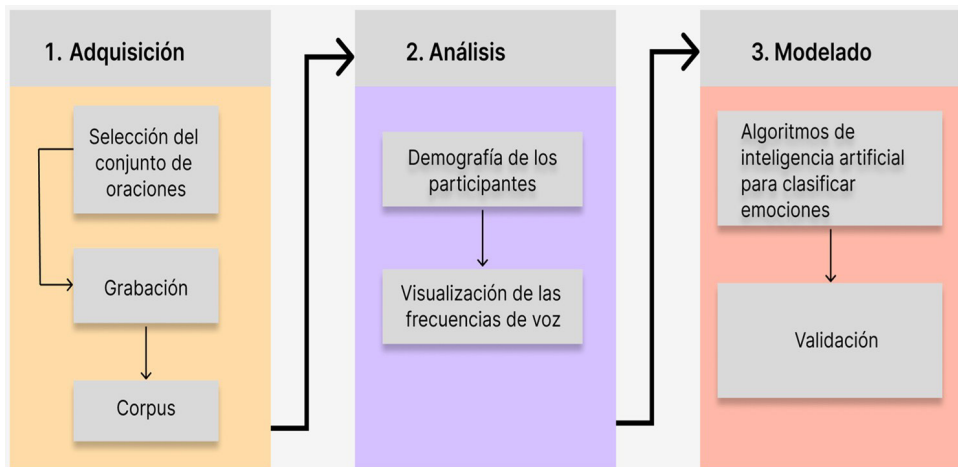
Fuente: elaboración propia.

Las oraciones fueron grabadas con seis emociones diferentes: enojo, tristeza, neutralidad, alegría, desagrado y miedo.

c) Procedimiento

La Figura 1 muestra los pasos de la metodología propuesta para la generación de un corpus destinado a realizar el análisis de emociones en estudiantes mediante algoritmos de IA.

Figura 1. Metodología propuesta para el desarrollo de esta investigación



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

a) Corpus de oraciones

El proceso de grabar a 53 participantes que expresaron seis emociones diferentes para cada una de las cinco oraciones planteadas generó un corpus de archivos de audio que están asociados a estados emocionales en estudiantes de universidad. El corpus obtenido en esta investigación se dividió en dos conjuntos de datos que fueron etiquetados de la siguiente manera:

- Student Emotion Sentences in English Dataset (SES-ED), el cual consta de 1586 archivos de audio (4 grabaciones fueron descartadas por exceso de ruido).
- Student Emotion Sentences in Spanish Dataset (SES-SD), el cual consta de 1588 archivos de audio (2 grabaciones fueron descartadas por exceso de ruido).

Para asegurar la calidad acústica de las grabaciones, la recolección de los audios se llevó a cabo en una sala de clases acondicionada para minimizar el ruido ambiental. En cada sesión participaban únicamente una persona voluntaria del cuerpo estudiantil y quien se encargaba de operar el software de grabación, que también guiaba el proceso y validaba la calidad del material obtenido.

Previo a la grabación, se proporcionó al grupo de participantes una explicación clara del objetivo general de la investigación y de la importancia de su participación. Como parte de la preparación, se solicitó que cada estudiante identificara y comprendiera las emociones a representar (alegría, tristeza, enojo, miedo, desagrado y neutralidad) y que pusiera en práctica su capacidad para expresarlas de forma vocal. Para facilitar este proceso, se entregó con al menos un día de anticipación una hoja con las seis oraciones a grabar en ambos idiomas (español e inglés), lo que les permitió practicar y minimizar posibles errores de pronunciación que pudieran afectar los resultados del análisis.

Durante la grabación, cada participante pronunció las seis oraciones, primero en español y posteriormente en inglés, representando una emoción distinta en cada una. Para gestionar este proceso, se diseñó un software especializado que indicaba en pantalla la oración a grabar, la emoción correspondiente y los botones de inicio y finalización. Al concluir cada grabación, tanto quien participaba como la persona facilitadora evaluaban en conjunto si la expresión emocional y la pronunciación eran adecuadas. En caso de detectar inconsistencias o errores, se procedía a repetir la grabación de la oración correspondiente.

Cabe destacar que uno de los objetivos principales de este trabajo es comprobar, mediante algoritmos de inteligencia artificial (IA), la veracidad y coherencia del corpus emocional generado y evaluar si las emociones expresadas por el grupo de participantes pueden ser reconocidas automáticamente a partir de las características acústicas de sus voces.

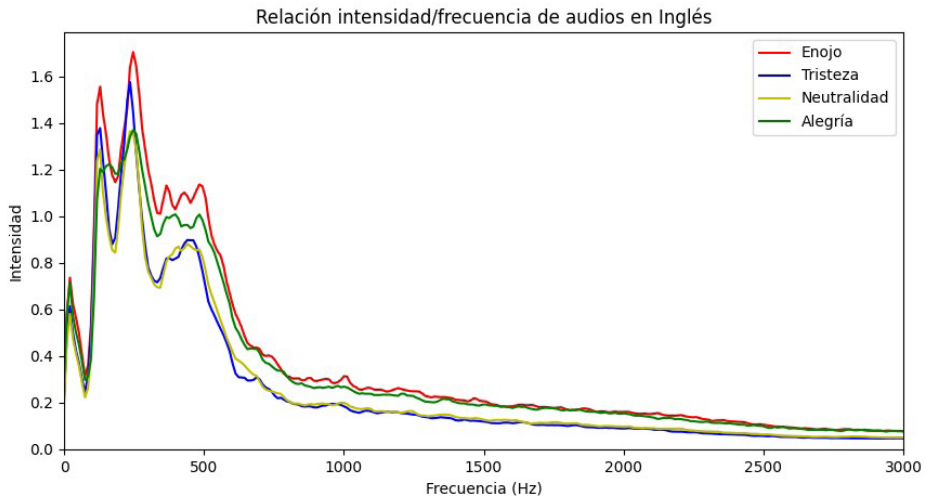
b) Frecuencias de voz

Hashem et al. (2023) representan en un espacio circular de dos dimensiones un conjunto amplio de emociones. Las que tienen una representación general en el plano dimensional son enojo, tristeza, neutralidad y alegría, razón por la cual el análisis de voz se realizó sobre estas cuatro emociones principales.

Las características espectrales, como los coeficientes espectrales de frecuencia Mel (MFCC por sus siglas en inglés), son unas de las principales utilizadas en los sistemas SER, como lo muestran Abdul y Al-Talabani (2022), quienes indican que el análisis acústico en general está basado en la característica MFCC para

aplicaciones con diversos clasificadores. En las Figuras 2 y 3 se realiza un análisis simple en la frecuencia de los audios y se grafica la relación intensidad/frecuencia de las cuatro emociones principales: alegría, tristeza, enojo y neutral en inglés y español, respectivamente. En este análisis se utilizó la Transformada de Fourier de Tiempo Reducido (STFT, por sus siglas en inglés) en ventanas de 93 milisegundos (ms).

Figura 2. Señales de voz en inglés de las cuatro emociones principales en función de la frecuencia



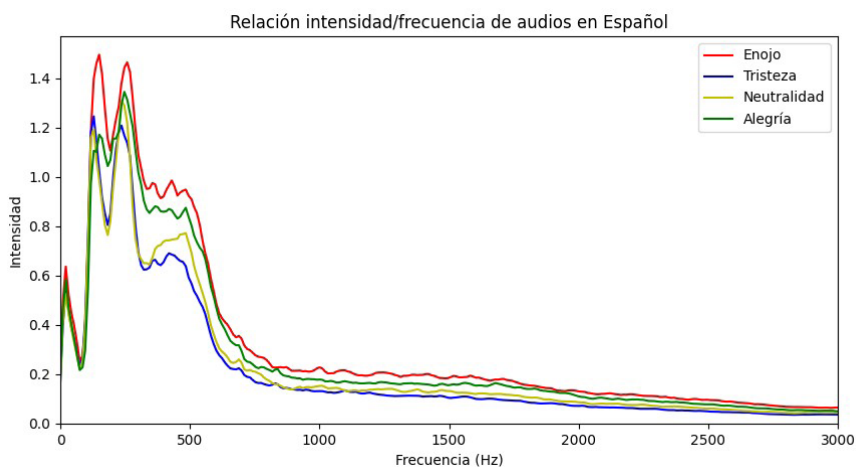
Fuente: elaboración propia.

La Figura 2 muestra el promedio de intensidad para cada componente en frecuencia de los audios en las distintas emociones. Las cuatro curvas son características de una señal de voz en la que se aprecian dos componentes principales de frecuencia (máximos); sin embargo, muestran un ligero desfase y distintos niveles de intensidad. Las curvas de enojo y alegría son de mayor intensidad que las otras (tristeza y neutralidad); la curva de alegría muestra más variaciones en frecuencias bajas respecto al resto. Por su parte, la curva de tristeza se diferencia de la de neutralidad porque cuenta con componentes de intensidad mayores en frecuencias bajas. La descripción anterior coincide con lo reportado por Shen et al. (2011), quienes analizaron siete emociones. En su estudio, el enojo se caracteriza por niveles elevados de energía y una alta concentración de componentes en frecuencias agudas; la felicidad también presenta una energía elevada, pero con una distribución espectral más equilibrada. En contraste, la tristeza se asocia con

bajos niveles de energía y una menor presencia de componentes en las frecuencias altas.

La Figura 3 pertenece a los audios en español; muestra un comportamiento similar a los de la Figura 2, pero presenta dos diferencias, principalmente: 1) la intensidad es menor para todas las curvas y 2) los componentes de frecuencia alta son menores en todos los casos.

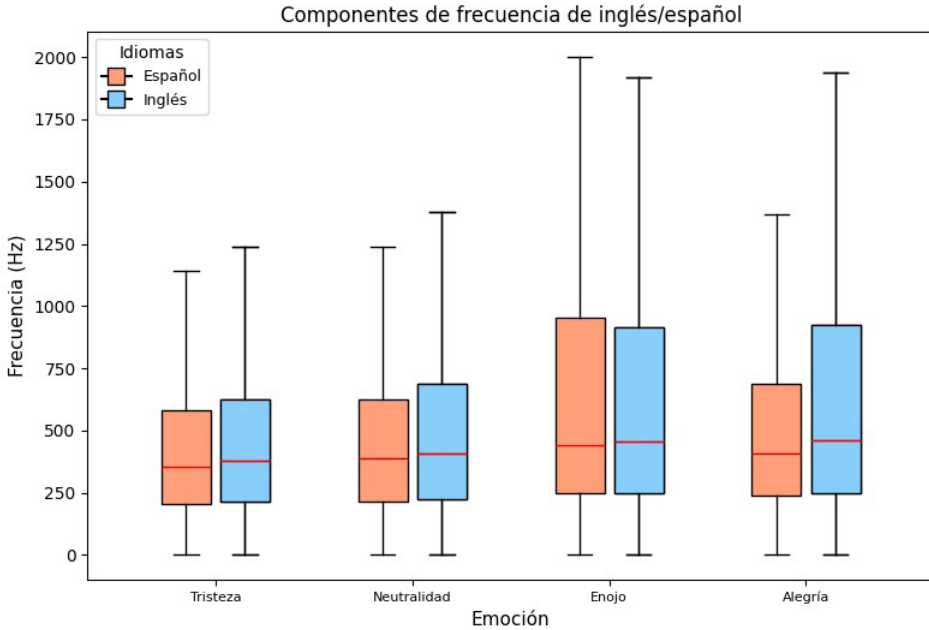
Figura 3. Señales de voz en español de las cuatro emociones principales en función de la frecuencia



Fuente: elaboración propia.

La comparación entre inglés y español de las distribuciones de frecuencias que se realizó en la Figura 4 muestra que el inglés tiene una mayor distribución de frecuencias en casi todas las emociones. También se observa que los componentes en frecuencia van de 0 a 2000 Hz, y las emociones de enojo y alegría tienen un mayor rango de distribución respecto a tristeza y neutralidad. Se aprecia una leve diferencia en la distribución, la cual es más notable en el caso de la emoción de alegría.

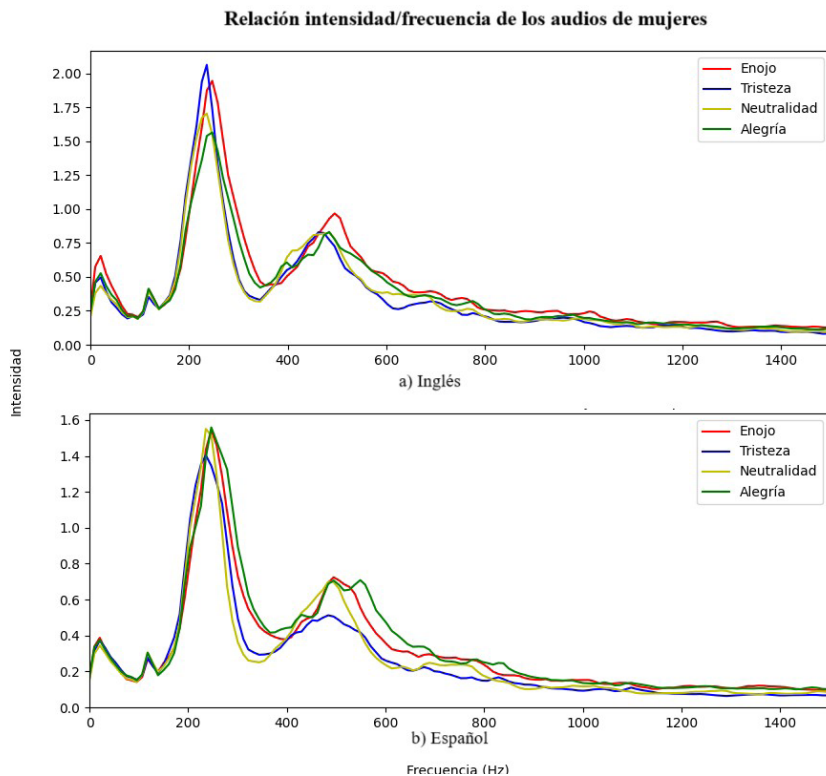
Figura 4. Distribución de las frecuencias de cada emoción en inglés-español



Fuente: elaboración propia.

Las características en frecuencia de la voz, especialmente la Frecuencia fundamental (F0), cambian de acuerdo con las características de la persona, como la edad o el género, mismas que concuerdan con el estudio realizado por Traunmüller y Eriksson (1995) para Europa y China, donde la F0 es de 120 y 210 Hz para hombres y mujeres, respectivamente. En las Figuras 5 y 6 se muestra una relación intensidad/frecuencia por género en español e inglés. En la Figura 5 se puede identificar la frecuencia F0 como el punto máximo de cada señal, aproximadamente superior a 200 Hz en ambos idiomas. En español la emoción de tristeza se logra distinguir del resto, mientras que las demás señales parecen ser similares. Sin embargo, para el inglés no coincide con los resultados de Shen et al. (2011).

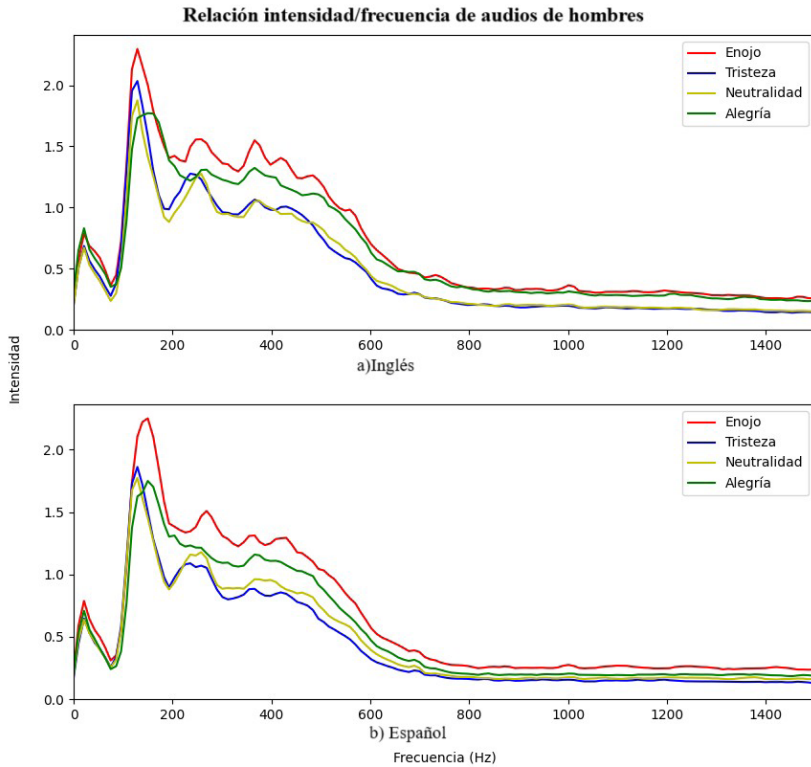
Figura 5. Señal de voz de emociones en mujeres en función de la frecuencia



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6 se observa que la F0 se encuentra por debajo de los 200 Hz, con componentes significativos y constantes en el rango de 200 a 400 Hz. A diferencia de las señales femeninas mostradas en la figura anterior, en este caso es posible diferenciar las señales correspondientes a cada emoción con mayor claridad a partir de su intensidad, destacando particularmente la emoción de enojo, que presenta una mayor diferenciación respecto a las demás. En el caso de los hombres no se observa una diferencia significativa entre los idiomas. En contraste, las mujeres muestran una variación más notable, especialmente en la intensidad, ya que al hablar en inglés utilizaron un mayor nivel de energía.

Figura 6. Señal de voz de emociones en hombres en función de la frecuencia



Fuente: elaboración propia.

c) Algoritmos de IA

En el lenguaje de programación Python se implementaron diferentes algoritmos de clasificación a partir del corpus de oraciones en inglés y español. Los algoritmos SVM y RF fueron seleccionados para generar modelos de aprendizaje supervisado y clasificar los audios del corpus de acuerdo con el tipo de emociones.

Las variables de entrada para ambos algoritmos corresponden a las características del espectro de frecuencias extraídas de fragmentos de audio de 93 milisegundos asociados a cada emoción. Para el aprendizaje de los algoritmos (SVM y RF) para clasificar las emociones, se utilizó el 67% del total de los datos, mientras que el 33% restante se empleó para comprobar su precisión en la etapa de evaluación.

En la Tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos en la clasificación de las emociones al implementar el algoritmo SVM. Estos resultados indican que la

emoción de la alegría perteneciente a la *dataset* en español tiene una mejor puntuación. De igual manera, la emoción tristeza del *dataset* en inglés tiene la mejor puntuación.

Tabla 2. Resultados del rendimiento del algoritmo SVM para los *dataset* SES-ED y SES-SD

Algoritmo	Dataset	Emoción	Predichos	Total	ACC/PREC	F-SCORE
SVM	SES-SD	Alegría	39	83	0.47	0.41
		Enojo	39	83	0.47	0.41
		Neutralidad	30	99	0.30	0.35
		Tristeza	37	85	0.44	0.45
	SES-ED	Alegría	36	85	0.42	0.39
		Enojo	24	83	0.27	0.29
		Neutralidad	27	99	0.27	0.35
		Tristeza	41	75	0.55	0.43

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos en el modelo clasificador utilizando el algoritmo RF. En ambas *dataset*, la emoción de la tristeza presenta un mejor desempeño; sin embargo, en la *dataset* SES-SD, la tristeza tiene un desempeño superior al del SES-ED.

Tabla 3. Resultados del rendimiento del algoritmo RF para los *dataset* SES-ED y SES-SD.

	Dataset	Emoción	Predichos	Total	ACC/PREC	F-SCORE
RF	SES-SD	Alegría	31	83	0.37	0.34
		Enojo	37	83	0.45	0.42
		Neutralidad	15	99	0.15	0.22
		Tristeza	46	85	0.54	0.45
	SES-ED	Alegría	37	85	0.44	0.38
		Enojo	27	90	0.30	0.34
		Neutralidad	20	99	0.20	0.26
		Tristeza	36	75	0.48	0.38

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la construcción de un corpus de emociones específico para estudiantes de origen mexicano hispanohablantes que se expresan en inglés es viable, y su aplicación en modelos de clasificación como SVM y RF logra una precisión aceptable, especialmente en emociones básicas como alegría y tristeza. Este resultado responde directamente a la primera pregunta de investigación, ya que, conforme al modelo dimensional de emociones de Russell (1980), dichas emociones se ubican en cuadrantes opuestos del plano afectivo (alegría en el primero y tristeza en el tercero), lo que permite evaluar con mayor claridad la calidad del etiquetado emocional.

La comparación con corpus como CREMA-D, SAVEE o TESS (desarrollados con hablantes nativos) reveló diferencias en la distribución espectral de las emociones, lo que sugiere que los modelos preentrenados en estos conjuntos de datos podrían no presentar una generalización aceptable para hablantes no nativos. Esto refuerza la necesidad de corpus adaptados al contexto sociolingüístico de quienes los usan, como se planteó en la primera pregunta de investigación sobre la calidad del etiquetado emocional.

Además, los patrones acústicos observados (como mayor energía en frecuencias altas para enojo y alegría) coinciden parcialmente con estudios previos (Shen et al., 2011; Hashem et al., 2023), pero con variaciones según el género y el idioma, lo que indica que estos factores influyen en la expresividad emocional. Esto aporta evidencia empírica para mejorar el etiquetado y el diseño de modelos de IA en contextos educativos multilingües.

CONCLUSIONES

Este estudio logró construir un corpus de oraciones emocionales específico para estudiantes de origen mexicano hispanohablantes que se expresan en inglés, etiquetado con representatividad lingüística y cultural. Este conjunto de datos permitió entrenar modelos de aprendizaje automático como Support Vector Machines (SVM) y Random Forest (RF), los cuales fueron utilizados tanto para evaluar la calidad del etiquetado emocional como para analizar la expresión vocal de emociones entre los idiomas español e inglés, lo que dio respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas.

Respecto a la primera pregunta, los resultados evidencian que los algoritmos de IA pueden utilizarse como herramientas objetivas para validar la coherencia entre las etiquetas emocionales y las características acústicas de los audios. No

obstante, se identificó la necesidad de mejorar la calidad del etiquetado para incrementar la precisión de los modelos, lo cual puede abordarse en futuras investigaciones mediante técnicas semisupervisadas, validación cruzada con personas expertas o procedimientos automatizados más robustos.

En relación con la segunda pregunta de investigación, el análisis espectral reveló diferencias significativas entre las emociones, pero no entre los idiomas español e inglés en cuanto a su expresión vocal. Este hallazgo sugiere que, aunque el reconocimiento emocional debe considerar el perfil lingüístico de cada hablante, en el caso de estudiantes de México hispanohablantes, la manifestación vocal de las emociones se mantiene consistente incluso al utilizar un segundo idioma, como el inglés. Los modelos lograron clasificar con mayor precisión emociones como alegría y tristeza, mientras que emociones como enojo o sorpresa presentaron menor exactitud, lo que sugiere que es necesario ajustar los métodos de procesamiento de señales y segmentación acústica.

Este trabajo no solo aporta un corpus original y contextualizado, sino que también proporciona evidencia empírica sobre la importancia de adaptar los modelos de IA al contexto sociolingüístico de quienes los usan. Esto representa un paso relevante hacia el desarrollo de sistemas inclusivos y efectivos para el reconocimiento emocional en entornos educativos multilingües.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones se orienten a:

- Integrar modelos de aprendizaje profundo, como redes neuronales convolucionales (CNN).
- Optimizar los procesos de etiquetado emocional mediante técnicas semisupervisadas o validación cruzada con personas expertas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdul, Z. K. y Al-Talabani, A. K. (2022). Mel frequency cepstral coefficient and its applications: A review. *Ieee Access*, 10, 122136-122158.
- Ashraf, M. R., Jana, Y., Umer, Q., Jaffar, M. A., Chung, S. y Ramay, W. Y. (2023). BERT-based sentiment analysis for low-resourced languages: A case study of Urdu language. *IEEE Access*, 11, <http://dx.doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3322101>
- Aljuhani, R. H., Alshutayri, A. y Alahdal, S. (2021). Arabic Speech Emotion Recognition from Saudi Dialect Corpus. *IEEE Access*, 9, 127081-127085. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3110992>

- Althari, G. y Alsulmi, M. (2022). Exploring Transformer-Based Learning for Negation Detection in Biomedical Texts. *IEEE Access*, 10, 83813-83825. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3197772>
- Amjad, M., Ashraf, N., Zhila, A., Sidorov, G., Zubiaga, A. y Gelbukh, A. (2021). Threatening language detection and target identification in Urdu tweets. *IEEE Access*, 9, 128302-128313.
- Antoniou, N., Katsamanis, A., Giannakopoulos, T. y Narayanan, S. (2023). Designing and evaluating speech emotion recognition systems: A reality check case study with IEMOCAP. In *ICASSP 2023-2023 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP)* (pp. 1-5). *IEEE*.
- Cao, H., Cooper, D.G., Keutmann, M.K., Gur, R.C., Nenkova, A. y Verma, R. (2014). Crema-d: Crowd-sourced emotional multimodal actors dataset. *IEEE Trans. Affect. Comput.* 5 (4), 377-390
- Egger, M., Ley, M. y Hanke, S. (2019). Emotion recognition from physiological signal analysis: A review. *Electronic Notes in Theoretical Computer Science*, 343, 35-55.
- Gonzalez-Gomez, L. J., Hernandez-Munoz, S. M., Borja, A., Azofeifa, J. D., Noguez, J. y Caratozzolo, P. (2024). Analyzing Natural Language Processing Techniques to Extract Meaningful Information on Skills Acquisition from Textual Content. *IEEE Access*, 12, 139742-139757. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3465409>
- Hashem, A., Arif, M. y Alghamdi, M. (2023). Speech Emotion Recognition Approaches: A Systematic Review. *Speech Communication*, 154.
- Kalateh, S., Estrada-Jimenez, L. A., Nikghadam-Hojjati, S. y Barata, J. (2024). A Systematic Review on Multimodal Emotion Recognition: Building Blocks, Current State, Applications, and Challenges. *IEEE Access*, 12, 103976-104019. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3430850>
- Kim, C.-G., Hwang, Y.-J. y Kamyod, C. (2022). A Study of Profanity Effect in Sentiment Analysis on Natural Language Processing Using Ann. *Journal of Web Engineering*, 21(3), 751-766. <https://doi.org/10.13052/jwe1540-9589.2139>
- Laserna, M. S. y Torres, V. Á. (2022). ¿De qué hablamos cuando divulgamos sobre lingüística? Análisis de un corpus de textos divulgativos y aplicaciones al estudio terminológico de la semántica léxica. *ELUA Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (38), 73-98. <https://doi.org/10.14198/elua.22384>
- Mares, A., Diaz-Arango, G., Perez-Jacome-Friscione, J., Vazquez-Leal, H., Hernandez-Martinez, L., Huerta-Chua, J. y Dominguez-Chavez, A. (2025). Advancing Spanish Speech Emotion Recognition: A Comprehensive Benchmark of Pre-Trained Models. *Applied Sciences*, 15(8), 4340.
- Meftah, A. H., Qamhan, M. A., Seddiq, Y., Alotaibi, Y. A. y Selouani, S. A. (2021). King Saud University emotions corpus: construction, analysis, evaluation, and comparison. *IEEE Access*, 9, 54201-54219.

- Mifrah, S., y Benlahmar, E. H. (2022). Sentence-Level Sentiment Classification A Comparative Study Between Deep Learning Models. *Journal of ict Standardization*, 10(2), 339-352. <https://doi.org/10.13052/jicts2245-800X.10213>
- Nassif, A. B., Shahin, I., Attili, I., Azzeh, M. y Shaalan, K. (2019). Speech recognition using deep neural networks: A systematic review. *IEEE Access*, 7, 19143-19165.
- Nasution, A. H. y Onan, A. (2024). ChatGPT Label: Comparing the Quality of Human-Generated and LLM-Generated Annotations in Low-Resource Language NPL Tasks. *IEEE Access*, 12, 71876-71900. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3402809>
- Parry, J., Palaz, D., Clarke, G., Lecomte, P., Mead, R., Berger, M. y Hofer, G. (2019, September). Analysis of Deep Learning Architectures for Cross-Corpus Speech Emotion Recognition. *Interspeech* (1656-1660).
- Russell, J. A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161.
- Rzayeva, Z. y Alasgarov, E. (2019). Facial emotion recognition using convolutional neural networks. En *2019 IEEE 13th international conference on application of information and communication technologies (AICT)* (pp. 1-5). IEEE.
- Sen, O., Fuad, M., Islam, Md. N., Rabbi, J., Masud, M., Hasan, Md. K., Awal, Md. A., Ahmed Fime, A., Hasan Fuad, Md. T., Sikder, D. y Raihan Iftee, Md. A. (2022). Bangla Natural Language Processing: A Comprehensive Analysis of Classical, Machine Learning, and Deep Learning-Based Methods. *IEEE Access*, 10, 38999–39044. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3165563>
- Shen, P., Changjun, Z. y Chen, X. (2011, August). Automatic speech emotion recognition using support vector machine. En *Proceedings of 2011 international conference on electronic & mechanical engineering and information technology*. IEEE, vol. 2, pp. 621-625
- Shim, M., Jin, M. J., Im, C. y Lee, S. (2019). Machine-learning-based classification between post-traumatic stress disorder and major depressive disorder using P300 features. *NeuroImage Clinical*, 24, 102001. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2019.102001>
- Sultana, S., Rahman, M. S., Selim, M. R. y Iqbal, M. Z. (2021). SUST Bangla Emotional Speech Corpus (SUBESCO): An audio-only emotional speech corpus for Bangla. *PLoS ONE*, 16(4), e0250173. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250173>
- Traunmüller, H., y Eriksson, A. (1995). *The frequency range of the voice fundamental in the speech of male and female adults*. Manuscrito no publicado.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., y Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. In I. Guyon, U. Von Lux-

burg, S. Bengio, H. Wallach, R. Fergus, S. Vishwanathan, y R. Garnett (Eds.), *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 30). Curran Associates, Inc. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2017/file/3f5ee243547dee-91fbd053c1c4a845aa-Paper.pdf

Zehra, W., Javed, A. R., Jalil, Z., Khan, H. U. y Gadekallu, T. R. (2021). Cross corpus multi-lingual speech emotion recognition using ensemble learning. *Complex & Intelligent Systems*, 7(4), 1845-1854.

Zha, D., Bhat, Z. P., Lai, K. H., Yang, F., Jiang, Z., Zhong, S. y Hu, X. (2025). Data-centric artificial intelligence: A survey. *ACM Computing Surveys*, 57(5), 1-42.

Digitalización¹ de las prácticas docentes en la educación secundaria de Camerún: el caso del profesorado de español

Digitalization of Teaching Practices in Secondary Education in Cameroon: The Case of Spanish Teachers

Oscar Kem-mekah Kadzue

oscar.kadzue@univ-yaounde1.cm

ORCID: [0000-0001-6684-5485](https://orcid.org/0000-0001-6684-5485)

Escuela Normal Superior,
Universidad de Yaundé I, ENS., Camerún

Resumen: La digitalización de las prácticas docentes se entiende como la incorporación de los recursos de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la preparación e impartición de clases. Tras la pandemia de COVID-19, las autoridades educativas de Camerún han prescrito e institucionalizado el uso de las TIC con el fin de consolidar las innovaciones pedagógicas introducidas durante dicho periodo y garantizar un desempeño docente acorde a las exigencias del siglo XXI. En este estudio nos planteamos, por un lado, saber si la comunidad docente de español como lengua extranjera (ELE) de Camerún cumple con estas directivas en relación con la digitalización de las prácticas educativas; y, por otro, verificar si conoce y/o utiliza los recursos TIC diseñados por el Ministerio de Enseñanza Secundaria (MINESEC), así como otras herramientas tecnológicas disponibles para la enseñanza del español en Camerún. Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó un enfoque cuantitativo, empleando la encuesta como instrumento principal de recogida de datos sobre la base de un muestreo probabilístico. Los resultados obtenidos evidencian una digitalización efectiva, aunque de carácter progresivo y limitado, tanto por el número de profesionales que la implementan como por la disponibilidad y el uso de los recursos tecnológicos. Los instrumentos TIC más empleados por buena parte del profesorado encuestado son WhatsApp,

¹ En este trabajo *digitalización* se entiende como la integración de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza/aprendizaje con la finalidad de optimizarlo. Es un concepto muy popular en Camerún desde 2020, cuando la pandemia de COVID-19 supuso la institucionalización del uso de las TIC para garantizar la continuidad de las prácticas docentes.

PowerPoint y videoproyectores. Se observa, sin embargo, una muy baja frecuencia de uso de la plataforma de aprendizaje a distancia del MINESEC por parte del cuerpo docente. Asimismo, del análisis de sus discursos se desprende, en la gran mayoría de los casos, una valoración positiva del uso de las tecnologías educativas en la medida en que favorecen un aprendizaje más significativo, motivador, atractivo, autónomo, eficaz y centrado especialmente en el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas.

Palabras clave: digitalización; prácticas docentes; recursos TIC; ELE; Camerún.

Abstract: The digitalization of teaching practices is understood as the incorporation of information and communication technology (ICT) resources into the preparation and delivery of lessons. Following the COVID-19 pandemic, the educational authorities in Cameroon have prescribed and institutionalised the use of ICT in order to consolidate the pedagogical innovations introduced during that period and ensure that teaching performance meets the demands of the 21st century. In this study, we set out, on the one hand, to determine whether Cameroonian teachers of Spanish as a foreign language comply with these directives in relation to the digitalization of educational practices; and, on the other hand, to verify whether they are familiar with and/or use the ICT resources designed by the Ministry of Secondary Education (MINESEC), as well as other technological tools available for teaching Spanish in Cameroon. To carry out this research, a quantitative approach was adopted, using a survey as the main data collection tool based on probabilistic sampling. The results obtained show effective digitalization, although progressive and limited in nature, both in terms of the number of professionals implementing it and the availability and use of technological resources. The ICT tools most used by a large proportion of the teachers surveyed are WhatsApp, PowerPoint and video projectors. However, there is a very low frequency of use by teachers of the MINESEC distance learning platform. Likewise, analysis of their statements reveals, in the vast majority of cases, a positive assessment of the use of educational technologies, insofar as they promote more meaningful, motivating, engaging, autonomous and effective learning, with a particular focus on the development of all language skills.

Keywords: digitalization; teaching practices; ICT resources; SFL ; Cameroon.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2020, con la irrupción de la pandemia de COVID-19, la integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo (TICE) se ha consolidado como un eje central en los debates y reflexiones sobre el futuro de la educación. El cierre de las instituciones educativas y la suspensión de clases presenciales, como consecuencia de las medidas de confinamiento, obligaron a diferentes países a aplicar estrategias tecnopedagógicas innovadoras con el fin de garantizar la continuidad del proceso de escolarización y formación de la comunidad estudiantil. En el caso de Camerún, se llevaron a cabo diversas iniciativas a nivel institucional orientadas a promover la educación a distancia. En este sentido, el Ministerio de Enseñanza Secundaria (en adelante MINESEC) puso en marcha varias acciones relevantes, entre las que destacan la dotación de equipo tecnológico para el Centro de Educación a Distancia del Ministerio, ubicado en Yaundé, así como “el desarrollo de una plataforma de enseñanza a distancia para los alumnos, donde se puede visualizar una serie de videos con clases impartidas en línea por algunos docentes” (Kem-mekah Kadzue, 2024, p. 44),². Conviene señalar, asimismo, la creación en abril de 2020 del canal de YouTube *MINESEC Distance Learning*, concebido para alojar videos didácticos relativos a los contenidos de los programas educativos de las distintas asignaturas del plan de estudios. En la misma línea, Piebop (2024) destaca la creación de una plataforma de teleformación, dotada de dos unidades de producción y grabación de cursos equipadas con material de alta resolución. Del mismo modo, el MINESEC emprendió una campaña de grabación y emisión de determinadas clases en franjas horarias específicas a través de la televisión y radio nacionales del país (Cameroon Radio Television, CRTV). Complementariamente, se recomendó al profesorado de los centros educativos la creación de grupos de WhatsApp para cada asignatura con el fin de facilitar la impartición de contenidos y el avance en el programa escolar. En la página siguiente se incluye una captura de pantalla correspondiente a una de las clases de español grabada y disponible en la plataforma de aprendizaje a distancia del MINESEC.

De manera general, las consultas bibliográficas sobre la digitalización de la enseñanza durante el periodo de COVID-19 permiten advertir que, desafortunadamente, todas estas innovaciones en la enseñanza a distancia han resultado poco productivas, ya que la mayoría de quienes integran las comunidades docente y discente no tiene acceso a las mismas.

² Esta plataforma puede consultarse en: <https://minesec-distance.schoolfaqs.net/>

Figura 1. Clase digitalizada de español

ESPAGNOL 3^{ème} Leçon 6: EXPLICATION DE TEXTO

MINESEC EDUCATION A DISTANCE

Situation de vida N° 3:

Divertirse en familia y entre amigos

2022 Copyright Avril 2022 MINESEC IP-LAL

Fuente: Ministère des Enseignements Secondaires. (2020). <https://minesec-distance.schoolfaqs.net>

Según los estudios revisados (Kouakep Tchaptchié, 2023; Menye Nga y Hamza, 2025; Nyébe Atangana, 2025; Nyébe Atangana et al., 2022; Piebop, 2024; Tsagué et al., 2022), diversos factores dificultaron en su momento la implementación efectiva de la digitalización educativa durante la pandemia. Entre ellos, cabe mencionar la insuficiente preparación tecnopedagógica del profesorado, la falta de seguimiento docente debido a la brecha digital derivada de la desigualdad en el acceso y uso de las tecnologías, tanto por parte del personal docente como del alumnado; la carencia de infraestructuras y dispositivos tecnológicos adecuados en los centros educativos; entre otros. No obstante estas limitaciones, la evidencia disponible sugiere que la digitalización se ha consolidado como tendencia irreversible. De hecho, podría afirmarse que la expresión más representativa en el ámbito educativo camerunés de los últimos cinco años ha sido “*la digitalisation des enseignements*” [digitalización de la enseñanza].³ No en vano el lema oficial del curso escolar 2021/2022 en Camerún fue “*Pérennisation des pédagogies alternatives post-covid-19*” [Perpetuación de las pedagogías alternativas tras la COVID-19]. Desde el periodo post pandemia, la digitalización de la enseñanza se ha institucionalizado progresivamente con el objetivo de dar continuidad y potenciar las iniciativas emprendidas a partir del 2020. En síntesis, la integración de las TIC en el ámbito educativo se ha convertido en una directriz emanada de altas autori-

³ Traducción propia del autor de este trabajo. Todas las referencias bibliográficas en lengua francesa son traducidas por el autor.

dades educativas. De manera consecuente, las programaciones didácticas nacionales del curso escolar 2024-2025 de cada asignatura en la educación secundaria incluyen la prescripción explícita de digitalizar determinadas sesiones de clase, tal como se puede apreciar en el extracto de la planificación anual que se presenta en la Figura 2 (véase la anotación “A digitaliser” en una de las columnas).

Figura 2. Programación didáctica anual del segundo curso de ELE.

Planification de la classe de Troisième								
Trimestre	Module	Compétences	Exemples de situation	Objectifs	Savoirs	Ressources digitalisées		Durée
						Enregistrées	A produire	
			Leçon 1 Arbre généalogique : Présentation de la famille à un proche ou à une	Parler des membres de sa famille, décrire leur profession. Remplir un	Orthographe : L'alphabet, voyelles et consonnes, syllabes et diphtongues. L'accent tonique (révisions) Texte (au choix de l'enseignant) : - Commentaire iconographique. Lecture. - Compréhension et expression Grammaire : les types de phrases, (déclaratifs, interrogatifs, exclamatifs) les présentatifs, le tutoiement et le vouvoiement. Les adjectifs : « Los gentilicios »		A digitaliser	
							A digitaliser	

Fuente: MINSEC

Más allá de las prescripciones y recomendaciones emanadas de las instancias estatales, la presente investigación se plantea una serie de interrogantes en torno a las prácticas docentes en relación con la digitalización de la enseñanza de ELE en la educación secundaria. Entre las cuestiones que orientan nuestro estudio destacan las siguientes: ¿Cómo integra el profesorado de ELE las tecnologías digitales en sus clases? ¿Cumple efectivamente las directivas de las autoridades educativas respecto al uso de recursos tecnológicos para la enseñanza? ¿Conoce y/o usa los materiales pedagógicos diseñados por el MINESEC? ¿Incorpora otros recursos que ofrecen las TIC —como el uso de videoproyectores, presentaciones en PowerPoint, aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp— para la enseñanza del español? ¿Qué percepción tiene acerca de la digitalización de las clases de ELE? ¿Qué valoración hace sobre la utilidad de las TIC en el ámbito de la didáctica de ELE?

A partir de los hallazgos de investigaciones previas que han puesto de manifiesto tanto la escasez de infraestructuras tecnológicas en numerosos institutos y colegios de educación secundaria como la limitada preparación tecnopedagógica del profesorado (Kem-mekah Kadzue, 2018; Kouankem y Djidji Doudou, 2024; Piebop, 2024), formulamos como primera hipótesis que no todas las personas que forman parte de la comunidad docente camerunesa de ELE instrumentan actualmente procesos de digitalización en su práctica pedagógica. No obstante, como segunda hipótesis, se plantea que quienes sí recurren al uso de las TIC ofrecerán, en general, una valoración positiva de su impacto en la enseñanza. Para llevar a cabo esta investigación, hemos utilizado el enfoque cuantitativo de recogida de

datos con la finalidad de aplicar cuestionarios a un número representativo de docentes de ELE en Camerún.

1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el ámbito de la educación, la digitalización puede definirse, en términos sencillos, como la acción que consiste en usar cualquiera de los recursos o herramientas que ofrecen las TIC para enseñar. En la misma línea, Adjaba Biwoli, responsable de la plataforma de aprendizaje a distancia del MINESEC, como se citó en Kouakep Tchaptchié (2023, p. 2), define la digitalización de la enseñanza como “el uso de las tecnologías de la información para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje”. Desde la misma perspectiva, Kouakep Tchaptchié (2023, p. 2) apunta que:

La «digitalización» aquí no consiste necesariamente en digitalizar toda la lección con las TIC, sino en acompañar al menos una parte de ella (control de los requisitos previos, situación-problema, resumen, ejemplo de aplicación, tarea para hacer en casa) con una o varias herramientas TIC con el objetivo ideal de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el mero hecho de recurrir a herramientas de las TIC para llevar a cabo una de las etapas del proceso didáctico con el fin de hacerlo más significativo es practicar la digitalización educativa. Por su parte, las TIC, según la UNESCO (2010), hacen referencia al conjunto de herramientas y recursos tecnológicos que permiten transmitir, registrar, crear, compartir o intercambiar información, incluidos ordenadores, internet (sitios web, blogs y mensajería electrónica), tecnologías satelitales, dispositivos de difusión en directo y grabados (*podcasts*, reproductores de audio y video, y soportes de grabación) y telefonía (fija o móvil, videoconferencia, etcétera). La integración de las TIC en el ámbito educativo ha dado nacimiento a las siglas TICE, que remiten, simplemente, a las tecnologías de información y comunicación orientadas a la enseñanza. Las herramientas de las TICE pueden posibilitar un aprendizaje síncrono o asíncrono. El primer tipo se refiere al uso de tecnologías para enseñar y aprender *en tiempo real*, con interacción simultánea entre participantes, a través de aplicaciones como Zoom o Google Meet. Estos recursos se usan con facilidad, sobre todo, en contextos de enseñanza/aprendizaje en los que el acceso a una banda ancha no plantea un gran problema. En cambio, en el caso de los recursos TICE que posibilitan el aprendizaje asíncrono, el uso de tecnologías para enseñar se da *en distintos momentos*, sin necesidad de coincidencia temporal. En este caso, cada

participante accede a los materiales digitales disponibles (videoclases grabadas, cursos en plataformas como Moodle, etc.) según le convenga, dependiendo de su propia disponibilidad. La llegada de la digitalización también ha brindado otros conceptos, como la bimodalidad de las prácticas docentes, es decir, las clases realizadas en modalidades presencial y en línea. Para las clases a distancia es obligatorio recurrir a los recursos tecnológicos, ya que el aprendizaje se da en un entorno virtual, mientras que en las clases presenciales pueden o no usarse herramientas tecnológicas.

La teoría del aprendizaje más destacada de la era digital es el conectivismo, término acuñado por Siemens (2005). Este teórico concibe el aprendizaje como un proceso que se realiza en redes, ya que la sociedad está cada vez más interconectada y eso causa un impacto en la relación que tenemos no solo con la información y su procesamiento, sino también con la forma en que interactuamos con nuestros semejantes. Siemens (2005) ha definido distintos principios del conectivismo, entre los cuales podemos destacar: (i) el aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información; (ii) el aprendizaje puede residir en artefactos no humanos; (iii) es fundamental mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo. De la misma forma, este autor (2005) analiza varias limitaciones del conductismo, del cognitivismo y del constructivismo y presenta el conectivismo como la teoría que permite concebir el aprendizaje no solo como un proceso que ocurre en el interior de las personas, sino como un proceso que se da a partir de las conexiones. En este sentido, la digitalización y las herramientas digitales ofrecen espacios de intercambio y colaboración (chats, foros) que favorecen el aprendizaje entre iguales y el codesarrollo de competencias.

No se puede hablar de las prácticas docentes digitalizadas sin abordar las competencias digitales de la comunidad docente. La competencia digital docente remite al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el profesorado necesita para utilizar de manera eficaz y eficiente las tecnologías de información y comunicación en la educación. Entre las ocho competencias clave de profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes, una apunta a la aptitud de cada docente de “servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” (Instituto Cervantes, 2018, p. 8), y “se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo” (Instituto Cervantes, 2018, p. 27). Según la misma fuente, esta macro competencia TIC se compone de varias otras que se explican a continuación:

- Involucrarse en el desarrollo de la propia competencia digital: “Implica aprovechar las ocasiones que el profesor tiene en su trabajo para usar las TIC y servirse de procedimientos de introspección, análisis, reflexión e interpretación para desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano” (Instituto Cervantes, 2018, p. 28).
- Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles: “Implica conocer las herramientas y los recursos tecnológicos disponibles en su entorno y en la institución y hacer un uso responsable y ético” (Instituto Cervantes, 2018, p. 29).
- Aprovechar el potencial didáctico de las TIC: “Implica integrar los recursos tecnológicos de la institución y los recursos disponibles en Internet en situaciones de aprendizaje relevantes para los alumnos, en las diferentes modalidades de cursos presenciales, semipresenciales y en línea” (Instituto Cervantes, 2018, p. 29).
- Promover que la comunidad estudiantil aproveche las TIC para su aprendizaje: “Implica animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos, productos y entornos digitales de los que dispone para aprender, teniendo en cuenta características del alumnado y del entorno” (Instituto Cervantes, 2018, p. 29).

Sin disponer de una competencia digital, un docente no podría implementar de manera significativa la digitalización en su labor. En Camerún han sido llevadas a cabo varias investigaciones sobre el uso de las TIC en las prácticas docentes en educación secundaria en este país. A modo de ejemplo, en cuanto a la enseñanza de las matemáticas, destaca el trabajo de Kouakep Tchaptchié (2023). A continuación trataremos solo algunas de las investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Kouankem y Djidji Doudou (2024) trabajan sobre la digitalización de las clases de lenguas y culturas nacionales en la región del Este de Camerún y llegan a la conclusión de que “está claro que la digitalización aún no es una realidad para todos ni en todas partes” (2024, p. 107). También señalan que pocos docentes, entre los encuestados, usan la plataforma de enseñanza a distancia del MINESEC debido a la falta de capacitación, a la carencia de materiales tecnológicos en los centros educativos y al apego a los métodos tradicionales de trabajo presencial. En la misma línea, Menye Nga y Hamza (2025) analizan el uso de las TIC en las prácticas educativas del profesorado de lenguas extranjeras en la región del Norte de Camerún. En su estudio participan docentes de español,

alemán, chino, árabe e italiano. Una de las conclusiones a las que llegan es que “el 64% de los docentes encuestados utiliza ocasionalmente las TIC en sus prácticas pedagógicas, mientras que el 23% las utiliza con frecuencia” (Menye Nga y Hamza, 2025, p. 57). Se trata de una frecuencia de digitalización bastante escasa, tal como lo ha reflejado también el trabajo de Kouankem y Djidji Doudou (2024). Curiosamente, no hemos referenciado ningún trabajo sobre la digitalización de las prácticas docentes específicamente en el ámbito de la enseñanza del español en la educación secundaria; puede que existan pero solo en formato papel y no se encuentran disponibles en internet.

En cambio, en el marco de la enseñanza del español en las universidades camerunesas, destacamos los trabajos de Kem-mekah Kadzue (2020) y Nomo Ngamba (2022), que analizan las prácticas educativas en la era de la digitalización tomando como contexto de análisis la Escuela Normal Superior de Yaundé. Kem-mekah Kadzue (2020, p. 67) explica cómo el uso de WhatsApp como entorno virtual de aprendizaje ha sido una buena apuesta durante el confinamiento para garantizar la continuidad educativa en la medida en que el profesorado enviaba el contenido de sus clases a sus estudiantes y “las horas de clases de WhatsApp se convertían en un tiempo para hacer y corregir ejercicios, debatir, cantar, recitar fragmentos de novelas o poemarios, plantear y responder a dudas”. Por su parte, Nomo Ngamba (2022, p. 36) analiza la situación de la digitalización en la era post COVID-19 y concluye que “la digitalización de las enseñanzas es muy escasa. [...] hay algunos docentes que, por iniciativa propia, utilizan laptops y video proyectores durante sus clases”.

Así, la revisión bibliográfica refleja que la digitalización de las prácticas docentes en Camerún es muy escasa. La presente investigación permitirá valorar la situación actual de la digitalización de las clases del español en la educación secundaria.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo y utiliza la encuesta exploratoria como instrumento de recogida de datos. Dicho enfoque, según Espinoza Casco et al. (2023, p. 15), “aplica la estadística para la prueba de hipótesis donde se apreciará su falsedad o veracidad, asimismo se utiliza la recolección y el análisis de datos para dar respuesta al problema de la investigación”. Se trata, por lo tanto, de un enfoque especialmente pertinente cuando se busca analizar la magnitud u ocurrencia de determinados fenómenos y poner a prueba hipótesis de investigación. Para la selección de la muestra se optó por un muestreo probabi-

lístico conformado por docentes de español de educación secundaria, sin restricción en cuanto al centro de trabajo, edad, región o localización (urbana o rural). La decisión de no delimitar el perfil de quienes participaron tuvo como finalidad alcanzar el mayor número de informantes posible.

El cuestionario fue diseñado mediante la herramienta Google Forms y, en una primera fase, lo dirigimos a una profesora de secundaria a modo de encuesta piloto. El objetivo de esta prueba fue comprobar la claridad de las preguntas y recibir observaciones acerca de posibles ambigüedades. Una vez terminada esta etapa, se validó el instrumento de recogida de datos y se procedió a su difusión a través de redes sociales y en dos grupos de WhatsApp de hispanistas de Camerún. La aplicación definitiva de la encuesta se llevó a cabo entre los meses de julio y agosto de 2025, dirigida a docentes de ELE pertenecientes a centros públicos de enseñanza secundaria de Camerún.

En cuanto a los contenidos del cuestionario, se indagó, entre otros aspectos, si el profesorado de ELE conocía y/o accedía a la plataforma del MINESEC para la educación a distancia, así como la frecuencia con la que lo hacía. De la misma manera, se preguntó si utilizaba los videos de dicha plataforma para impartir clases y con qué regularidad. El cuestionario también exploró el uso de otras herramientas digitales en el aula, como WhatsApp y PowerPoint, tal como se puede apreciar en la estructura del cuestionario que se presenta a continuación (Figura 3, ver página siguiente).

Si bien el análisis es de corte cuantitativo, como se explicará en el apartado siguiente, las preguntas abiertas serán examinadas desde una perspectiva cualitativa. El discurso del profesorado encuestado se analizará manualmente con el propósito de identificar las tendencias globales, es decir, las unidades temáticas principales o la macroestructura del pensamiento y la ideología docente. Esta técnica de análisis del discurso se inspira en la obra de Van Dijk (2008, p. 202), quien define la ideología como “sistemas básicos de cognición social, [concebidos] como elementos organizadores de actitudes y de otros tipos de representaciones sociales compartidas con los miembros pertenecientes a un grupo”. Asimismo, la “teoría de las macroestructuras proporciona significados para la construcción de los temas principales de un texto” (Van Dijk, 1980, p. 45), lo que justifica su pertinencia para el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas.

Figura 3. Estructura de la encuesta dirigida a la comunidad docente de ELE de Camerún

Cuestionario dirigido a docentes de ELE de educación secundaria

Este cuestionario va dirigido al profesorado camerunés de ELE. El objetivo del mismo es recabar datos sobre cómo los docentes practican la digitalización en las clases. No hay respuestas correctas o incorrectas, le rogamos tan solo que conteste con la mayor sinceridad posible. Obviamente la recogida y el tratamiento de los datos son anónimos. ¡Gracias por su participación!

1. ¿Dónde ejerce usted?
- Zona rural - Zona urbana

2. ¿Conoce usted la página web del MINESEC sobre la educación a distancia?
- No - Sí

3. ¿Usa/consulta la web del MINESEC dedicada a la educación a distancia?
- Nunca - Casi nunca - A veces - Frecuentemente

4. ¿Usa recursos audiovisuales de la web *distance learning* del MINESEC para impartir clases de español?
- Nunca - Casi nunca - A veces - Frecuentemente

En caso afirmativo, ¿cómo procede?

5. ¿Usa proyector/PowerPoint para impartir clases de español?
- Nunca - Casi nunca - A veces - Frecuentemente

6. ¿Usa WhatsApp para fines de enseñanza a distancia del español?
- Nunca - Casi nunca - A veces - Frecuentemente

En caso afirmativo, ¿Cómo procede?.....

7. ¿Qué opina de la digitalización de las clases de español en la educación secundaria?
.....

Fuente: elaboración propia.

3. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Instrumento de análisis y característica de la muestra

Para el análisis de datos cuantitativos, se ha utilizado Microsoft Excel. Esta herramienta nos ha servido para elaborar estadísticas descriptivas, más concretamente el cálculo de las puntuaciones medias. En cuanto a las preguntas abiertas, se ha procedido a un análisis manual, estableciendo las tendencias principales en las diferentes variables. La recogida de datos se realizó durante dos meses y, al finalizar la misma, constatamos que 52 docentes habían participado, de los cuales la mayoría ejercía en las zonas urbanas del país, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Censo de los informantes

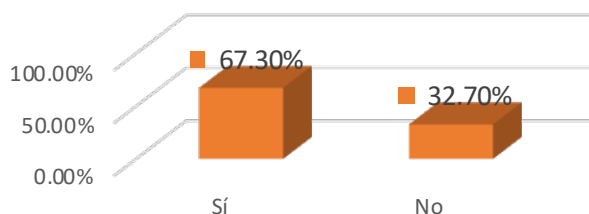
Zona urbana	33	63,50%
Zona rural	19	36,50%
Número total	52	100%

Fuente: elaboración propia.

3.2. Conocimiento, consulta y uso de la plataforma de educación a distancia del MINESEC

Dado que los recursos pedagógicos digitales diseñados por el MINESEC representan una innovación pedagógica relativamente reciente, se consideró pertinente indagar si la comunidad docente encuestada tenía conocimiento de su existencia. Llama la atención que los resultados demuestran que únicamente el 67.3% de quienes participaron están al tanto de la existencia de esta plataforma de aprendizaje a distancia, pese a que dichos recursos se encuentran disponibles desde hace cinco años. Este dato resulta significativo, ya que implica que hasta un 32.7% del profesorado aún desconoce su existencia, como se puede ver en el Gráfico 1.

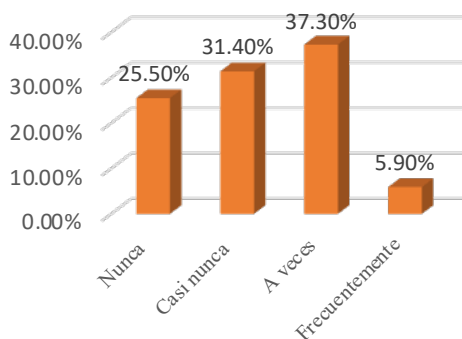
Gráfico 1. ¿Conoce usted la página web del MINESEC sobre la educación a distancia?



Fuente: elaboración propia.

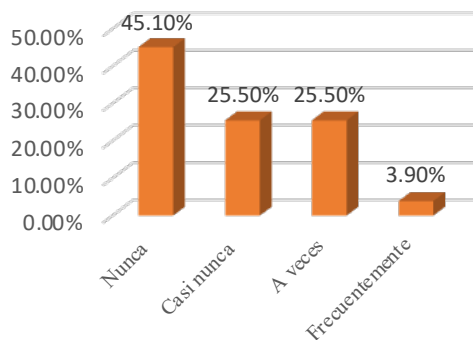
En cuanto a la pregunta sobre la consulta de esta plataforma para necesidades personales y el uso de la misma en el aula para enseñar algunos contenidos lingüísticos o culturales, hemos obtenidos los resultados que pueden apreciarse en los gráficos 1 y 2. En consecuencia, las variables dependientes que presentamos solo contemplan las prácticas educativas de 67.30% de quienes conformaron la muestra, ya que, al no conocerla el 32.70% restante, queda inhabilitado para contestar las otras dos preguntas, cuyos resultados se presentan a continuación.

Gráfico 2. ¿Consulta la web del MINESEC dedicado a la educación a distancia?



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. ¿Usa recursos audiovisuales de la web de educación a distancia del MINESEC para impartir clases de español?



Fuente : elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 2, solo un 5.90% del grupo informante que conoce esta plataforma la consulta frecuentemente. En la misma línea, solo un 3.90% dice usar con mucha frecuencia los recursos disponibles en la misma cuando

imparte clases de ELE. Por lo tanto, observamos, como en Kouankem y Djidji Doudou (2024, p. 104), que es “evidente que la mayoría de los profesores de lenguas y culturas camerunesas rara vez accede a la plataforma del MINESEC”. Los resultados revelan que la mayoría de quienes integran la comunidad docente nunca o casi nunca consulta ni utiliza la plataforma al impartir sus clases. Esta tendencia coincide con la observada en el profesorado de lenguas y culturas nacionales, ya que Kouankem y Djidji Doudou (2024, p. 104) señalan que “solo cuatro profesoras utilizan estos recursos durante sus clases presenciales, gracias al acceso frecuente a la plataforma digital”. No obstante, se observa un indicio relativamente favorable respecto a la digitalización en Camerún, dado que el 25.50% de los participantes encuestados reconoce recurrir ocasionalmente a los recursos de esta plataforma en sus prácticas pedagógicas. En cuanto a la manera de utilizar estos materiales, la mayoría de quienes los emplea indica que los descarga y los proyecta en el aula para, posteriormente, comentar con el alumnado los aspectos más relevantes del contenido:

“Visionamos los recursos audiovisuales con los alumnos en clase a partir de la proyección de dichos recursos” (informante 1); “Descargamos materiales audiovisuales para usarlos en clase de acuerdo con una programación establecida” (informante 2); “Llevo a los aprendices en [sic] aula multimedia del instituto y trabajo con ellos”; “Descargo la clase que me interesa y la proyecto en la sala informática del liceo” (informante 8); “La difusión de los contenidos con mis alumnos [la hago] los miércoles por la tarde” (informante 45). (Fragmento del corpus de los datos recogidos)

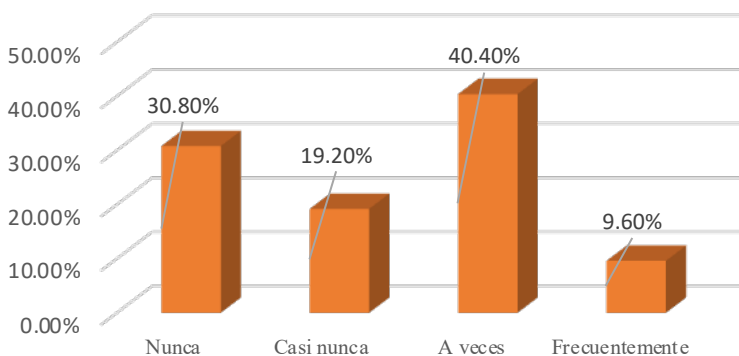
Esta explotación de los recursos de la plataforma de aprendizaje a distancia del MINESEC también se constata en las aulas de enseñanza de lenguas nacionales, según los resultados del trabajo de Kouankem y Djidji Doudou (2024, p. 100) en el que señalan que “los recursos descargados del sitio web son utilizados por los profesores de LCN durante las clases. Las lecciones audiovisuales se proyectan a los alumnos mediante retroproyectores y se aprovechan para hacer pequeñas pausas con el fin de aclarar conceptos”. También cabe destacar el caso de quienes se limitan a consultarlos para entender y preparar mejor algunos temas a enseñar, o quienes recomiendan a sus estudiantes consultar estos recursos en casa.

De manera general, estos resultados ponen de manifiesto una muy escasa digitalización de las prácticas docentes de ELE en cuanto al uso de los recursos pedagógicos del Ministerio se refiere. Puede ser que el profesorado camerunés utilice otros modelos de integración de las TIC en el aula, al margen de lo que facilita la plataforma de aprendizaje a distancia. Eso lo comprobamos en las variables siguientes.

3.3. Uso del proyector/PowerPoint para impartir clases de ELE

Más allá de los recursos educativos digitales facilitados por el MINESEC, resulta de interés para la investigación saber si la comunidad docente utiliza ocasionalmente PowerPoint y proyector para impartir clases. En el Gráfico 4 se muestran los resultados de esta variable.

Gráfico 4. ¿Usa proyector/PowerPoint para impartir clases de español?



Fuente: elaboración propia.

El resultado obtenido en esta pregunta resulta más favorable respecto a la digitalización que el resultado anterior sobre el uso de los recursos de la plataforma del MINESEC. En el Gráfico 4 se observa que el 40.40% del profesorado encuestado a veces diseña sus clases en PowerPoint y las proyecta. En la misma línea, un 9.60% de informantes señala que lo hace frecuentemente. Puede concluirse así que cerca de la mitad de los encuestados utilizan este recurso. Asimismo, se indicó a los informantes que valoraran su experiencia docente bajo esta herramienta. Después del análisis cualitativo y manual del discurso hemos estructurado, a modo de síntesis, el pensamiento del profesorado en un esquema. A continuación se presenta un mapa conceptual que resalta las valoraciones positivas de quienes respondieron la encuesta sobre la clase con PowerPoint.

Figura 4. Ventajas de la clase de ELE con PowerPoint



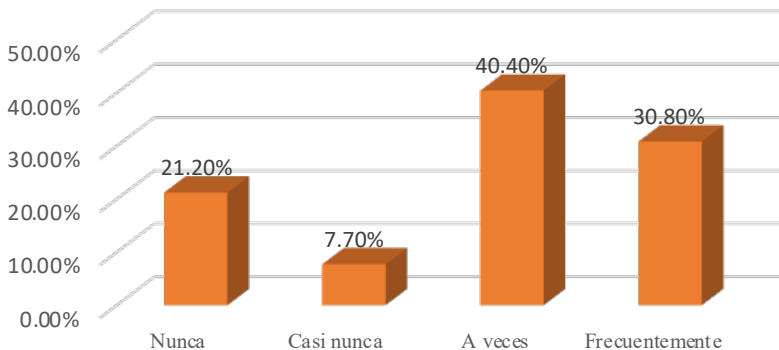
Fuente: elaboración propia (diseñado con Teachy.AI).

A pesar de las valoraciones positivas, la comunidad docente encuestada señala algunas dificultades que plantea el uso de PowerPoint: los eternos problemas de electricidad. Hay aulas que no disponen de corriente eléctrica y a veces también hay apagones que dificultan el uso de aparatos eléctricos.

3.4. Empleo de WhatsApp para fines pedagógicos

También se preguntó a los informantes si usan WhatsApp para fines pedagógicos. Los resultados del Gráfico 5 demuestran que la digitalización a partir del uso de esta aplicación es la más notoria en las prácticas educativas. En efecto, mientras que un 30.80% del profesorado participante afirma usar frecuentemente WhatsApp en sus prácticas docentes, un 40.40% señala que lo hace a veces. Tan solo un 21.20% apunta no haberlo hecho nunca y 7.70% casi nunca.

Gráfico 5. ¿Usa Whatsapp para fines de enseñanza a distancia del español?



Fuente: elaboración propia.

A la pregunta para saber cómo proceden cuando utilizan esta aplicación de telefonía móvil para fines pedagógicos hemos obtenidos diversas respuestas que se resumen en dos articulaciones:

- El uso de WhatsApp para compartir con los grupos de discentes recursos pedagógicos de todo tipo (fotografías, ejercicios, pruebas, videos, infografías, etc.):

“Envío textos, imágenes, enlaces para que los alumnos trabajen y preparen clases futuras” (informante 18); “Con la aplicación WhatsApp, creo un grupo WhatsApp de clase en el curso agrego a mis discentes en este grupo comparto clases, explicaciones, aplicaciones, ejercicios con mis alumnos y puede ser más activa” (informante 25). (Fragmento del corpus de los datos recogidos)

Esta ventaja coincide con el trabajo de Menye Nga y Hamza (2025, p. 59), en el que los resultados demuestran que “El acceso a recursos auténticos: el uso de contenidos audiovisuales como videos, podcasts o juegos didácticos, ofrece una inmersión lingüística que favorece el aprendizaje de lenguas extranjeras”.

- El uso de WhatsApp para resolver las dudas del alumnado, solucionar ejercicios y practicar la expresión escrita, como se puede ver en los siguientes fragmentos del corpus de los datos recogidos: “He creado un grupo WhatsApp donde comparto ejercicios con los alumnos y hay quienes me envían sus dificultades e intento resolverlas”; “Lo hago enviando ejercicios, trabajos dirigidos y pruebas a mis discentes a fin de que trabajemos interactuando de manera activa”; “Envío pruebas en el foro para que los alumnos traten y luego programo la corrección”, etcétera.

Estas dos tipologías de prácticas del uso de WhatsApp para fines pedagógicos corresponden también a las que se reproducen en el ámbito universitario, según los estudios de Kem-mekah Kadzue (2020) y Nomo Ngamba (2020) sobre las prácticas tecnopedagógicas en el departamento de lenguas extranjeras de la Escuela Normal Superior. Las mismas prácticas educativas a través de WhatsApp se asentaron con éxito en l’Université internationale Jean-Paul II y en l’Institut universitaire royal de Baboutcha-Nintcheu (Camerún), según el estudio de Dounla (2022).

2.4. Valoraciones del profesorado respecto a la digitalización

En última instancia, se solicitó al cuerpo docente encuestado su opinión general acerca de la integración de las TIC en las prácticas educativas en el contexto camerunés. El análisis de sus discursos permite identificar cinco tendencias que presentamos a continuación.

- TIC como una oportunidad. Este grupo de docentes concibe las TIC como una “oportunidad”, término recurrente en el discurso del profesorado, para garantizar clases más dinámicas, atractivas y comunicativas. En la misma línea, Kem-mekah Kadzue (2018, p. 95) presenta resultados semejantes al señalar que “un 93.4% de informantes considera que las TIC, al día de hoy, son muy importantes para la enseñanza de lenguas y un 95% están dispuestos a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza”.
- TIC y necesidad de la formación del profesorado. Se hace referencia a quienes sostienen que hay necesidad de fortalecer la formación del profesorado, particularmente en lo que respecta al desarrollo de su competencia digital, con el fin de que estén en condiciones de implementar innovaciones tecnopedagógicas en el aula, tal como se evidencia en el trabajo de Kouakep Tchaptchié (2023). Mientras el personal docente no cuente con la capacitación necesaria para integrar las TIC en su práctica pedagógica y no se disponga de los recursos digitales básicos en los centros educativos, únicamente será posible recurrir a una especie de “débrouillardise pédagogique” [artimaña pedagógica] (Piebop, 2024, s. p.) individual en el uso de las TICE por parte de cada docente en su propio contexto.
- TIC y la responsabilidad del gobierno. Entre los discursos de quienes participaron en la encuesta también se pone de relieve la responsabilidad de las políticas educativas en la inversión en la educación, con el fin de garantizar la provisión en los recursos TIC y la construcción de un ecosistema educativo que facilite la digitalización de las clases. En este sentido, Menye Nga y Hamza (2025, p. 61) destacan la importancia de asegurar “un accès équitable aux infrastructures numériques” en todos los institutos y colegios. De manera concordante, en un estudio realizado a 84 docentes, se evidencia que “El 61.8% de ellos considera que la falta de un dispositivo tecnológico-pedagógico adecuado les desalienta a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con fines pedagógicos” (Nana y Banen, 2024, p. 69).

Estos hallazgos refuerzan la urgencia de consolidar un ecosistema educativo que favorezca efectivamente la integración las TICE.

- TIC y la plataforma de aprendizaje a distancia del MINESEC. Algunos informantes señalan que los videos disponibles en dicha plataforma presentan una duración excesiva, carecen de atractivo y resultan estáticos, lo que limita su uso en las clases. En esta misma línea, Nyébe Atangana (2025, p. 10) cuestiona también el enfoque pedagógico de recursos audiovisuales: “Se graban con una duración mínima de 25 minutos y en alta definición. Esta duración supone un obstáculo para la atención de los alumnos. Sería más adecuado un formato de vídeos reducidos a cinco minutos o menos”. Kem-mekah Kadzue (2025, p. 212) propone el diseño de capsulas pedagógicas de cinco minutos dado que “es un contenido que no pesa mucho y el acceso a las mismas resulta mucho más fácil para los alumnos cameruneses porque su descarga no exige una conexión de alta velocidad”.
- TIC y las posturas pesimistas. Se identifica un sector docente con una perspectiva negacionista o pesimista, que considera que la implementación de las TIC constituye una utopía. Para este grupo, el contexto educativo camerunés, caracterizado por una notable carencia de infraestructuras y recursos materiales, tanto en las zonas urbanas como rurales, no favorece las condiciones necesarias para una integración óptima de las TIC en las prácticas pedagógicas. Este resultado coincide con lo señalado por Kem-mekah Kadzue (2018, p. 95), quien muestra que el 20% del personal encuestado considera que la introducción de las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún es una utopía debido a la escasez de recursos tecnológicos.

CONCLUSIÓN

Al término de este trabajo parece pertinente recordar que la cuestión principal era analizar las prácticas de digitalización desarrolladas por el profesorado camerunés de español como lengua extranjera (ELE). A partir de una metodología de enfoque cuantitativo, con el apoyo de la encuesta como principal instrumento de recogida de datos y sobre la base de un muestreo probabilístico de 52 docentes, los resultados obtenidos permiten formular varias observaciones relevantes. De manera general, los hallazgos del estudio evidencian que la digitalización de la enseñanza del español constituye un proceso todavía limitado, aunque en progresiva consolidación, en las prácticas pedagógicas. Se constata una implementación

efectiva, pero parcial, condicionada tanto por el número de docentes que la incorporan como por la disponibilidad y el uso real de los recursos tecnológicos. A modo ilustrativo, la mitad de quienes participaron en la encuesta afirma utilizar, de forma ocasional o frecuente, presentaciones en PowerPoint, videoproyectores y la aplicación WhatsApp para fines pedagógicos. Estos resultados coinciden con los de Menye Nga y Hamza (2025, p. 62), quienes, tras analizar las prácticas de docentes de lenguas extranjeras en el norte de Camerún, concluyen que “La integración de las TIC en la enseñanza de las lenguas extranjeras es un proceso aún en construcción, marcado por avances significativos, pero también por retos persistentes”. En la misma línea, la mayoría de los informantes de nuestro estudio destaca las ventajas del uso de estas herramientas, entre las que se subraya la posibilidad de integrar diversas destrezas lingüísticas, favorecer un aprendizaje más atractivo y motivador, así como la posibilidad de mejorar la eficiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos confirman las hipótesis iniciales de esta investigación en relación con la voluntad y la disposición de una parte significativa del profesorado a digitalizar sus prácticas. Asimismo, corroboran en términos generales los hallazgos de los trabajos previos sobre esta temática, al tiempo que ponen de relieve la necesidad de reforzar el apoyo institucional, garantizar una formación continua en materia tecnopedagógica y promover un acceso equitativo a los recursos digitales en los colegios e institutos, tanto de zonas urbanas como rurales.

Del presente estudio, se evidencia también una serie de resultados que invita a una reflexión crítica. En particular, el 32.7% de la comunidad docente encuestada declara no desconocer la plataforma concebida por el MINESEC para favorecer la tecnopedagogía en la educación secundaria. Entre aquellos que sí tienen conocimiento de su existencia, más de la mitad afirma no consultarla, ni utilizarla para implementar la digitalización de sus clases. Esta tendencia coincide con lo señalado por Kouankem y Djidji Doudou (2024), quienes concluyen que la mayoría del profesorado no hace uso de dicha plataforma. Por el contrario, una parte del grupo de informantes opta por recurrir a otros tipos de recursos para integrar las TIC en sus prácticas educativas. En este sentido compartimos con Kouankem y Djidji Doudou (2024, p. 104) que “Esta baja frecuencia socava los esfuerzos realizados y aumenta la brecha entre las expectativas de la instancia decisoria (MINESEC) y el rendimiento esperado sobre el terreno”. Cabe considerar, por lo tanto, que los responsables de este proyecto deberían realizar una evaluación retrospectiva que permita valorar la pertinencia de esta plataforma y diseñar estrategias eficaces para su divulgación y apropiación por parte de la comunidad educativa. En cualquier caso, este hallazgo abre la puerta a futuras investigaciones orientadas a analizar a profundidad los recursos pedagógicos disponibles en la plataforma de

aprendizaje a distancia del MINESEC y su impacto en las prácticas docentes, así como en el aprendizaje autónomo del alumnado. Asimismo, en investigaciones futuras resultaría pertinente profundizar, mediante la aplicación de técnicas complementarias de investigación —como la observación sistemática—, en el análisis del uso efectivo que el personal docente realiza de los recursos tecnológicos. Ello resulta relevante, dado que la mera incorporación de dichos recursos en el aula no constituye, por sí sola, una garantía de calidad educativa y, por el contrario, podría suscitar nuevos desafíos pedagógicos, entre ellos la dependencia tecnológica y la mercantilización de los procesos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Dounla, M. F. (2022). WhatsApp et continuité pédagogique à l'ère de la COVID 19: l'exemple de l'Université internationale Jean-Paul II et de l'Institut universitaire royal de Baboutcha-Nintcheu (Cameroun). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(2), 61-73. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-05>
- Espinoza Casco, R. J., Sánchez Camargo, M. R., Velasco Taipe, M. A., Gonzáles Sánchez, A., Romero-Carazas, R. y Mory Chiparra, W. E. (2023). *Metodología y estadística en la investigación científica*. Puerto Madero Editorial Académica.
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Dirección Académica.
- Kem-mekah Kadzue, O. (2018). TIC y Enseñanza del español en Camerún: Creencias del profesorado e implicaciones didácticas. *Intercambio/Échange*, 2, 84-96.
- Kem-mekah Kadzue, O. (2020). Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (14), 57-74.
- Kem-mekah Kadzue, O. (2024). Aprendizaje del español como lengua extranjera en la era digital: el aprendizaje móvil en el contexto camerunés. *Digilec Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 11, 42-61.
- Kem-mekah Kadzue, O. (2025). *La enseñanza del español en Camerún. Retos y propuestas didácticas*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Kouakep Tchaptchié, Y. (2023). Digitalisation des enseignements en mathématiques Quelles pratiques des enseignants de la ville de Ngaoundéré et ses environs? *Adjectif*, (T02), 1-9.
- Kouankem, C. y Djidji Doudou, B. (2024). Numérisation des enseignements des langues et cultures nationales camerounaises: quelles ressources pour quels

- rendements? *JEYNITAARE. Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 3(1), 93-113.
- Menye Nga, G. F. y Hamza, M. (2025). Usages des TIC et pratiques pédagogiques des enseignants de langues vivantes II dans les établissements secondaires de la région du Nord Cameroun. *Relecture d'Afrique*, (2), 35-66.
- Ministère des Enseignements Secondaires (2020). <https://minesec-distance.schoolfaqs.net/>
- Nana, A. y Banen, J. T. (2024). Déterminants de l'appropriation du numérique pédagogique et pratiques enseignantes au cameroun : cas de certains enseignants du secondaire public. *European Journal of Education Studies*, 11(2), 61-71.
- Nomo Ngamba, M. (2022). Enseñar y aprender lenguas extranjeras en un contexto de digitalización: el caso de la escuela normal superior de Yaundé (Camerún). *DIGILEC. Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 21-40.
- Nyébe Atangana, S., Nono Tchatouo, L. P. y Kingne Ngneguie, M. L. (2022). Effets du e-learning sur les utilisateurs pendant la crise a covid-19 dans l'enseignement secondaire au Cameroun. *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)*, 1(2), 241-258.
- Nyébe Atangana, S. (2025). *Digitalisation des enseignements au MINESEC: analyse des déterminants des apprentissages*. 7ème Colloque international du RAIFFET du 5 au 8 mai 2025 à l'IPNETP d'ABIDJAN en CÔTE d'IVOIRE, RAIFFET monde, Mai, ABIDJAN, Côte d'Ivoire.
- Piebop, G. (2024). Digitalisation des enseignements au Cameroun : enjeux, adéquation et faisabilité. *Revue de recherches francophones en sciences de l'information et de la communication*, 15, varia. <https://refsicom.org/1495>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learnin*, (2).
- Tsagué B. N., Fayole Dounla, M. y Coulibaly, B. (2022). Expériences de l'éducation à distance dans l'enseignement secondaire au Cameroun à l'ère de la COVID 19: regards et perspectives. *Contextes et didactique*, (19), <https://journals.openedition.org/ced/3565>
- UNESCO. (2010). *El impacto de las TIC en educación: relatoría de la Conferencia Internacional*. Conferencia Internacional Impacto de las TIC en Educación, Brasilia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190555>
- Van Dijk, T. (1980). Semiosis. *Revista de la Universidad Veracruzana*, (5), 37-53. <https://cdigital.uv.mx/items/acacfdbba-35e4-4725-8699-9a2462a3ae46>
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 1(2), 201-261.

La integridad académica a la sombra de la inteligencia artificial: algunas recomendaciones¹

Academic Integrity in the Shadow of Artificial Intelligence: Some Recommendations

Cynthia Potvin

potvinc@umoncton.ca

ORCID: [0000-0002-2390-2950](https://orcid.org/0000-0002-2390-2950)

Universidad de Moncton

Resumen: Mientras que la inteligencia artificial (IA) está revolucionando la enseñanza-aprendizaje de idiomas (García Sánchez, 2023; Hidalgo y Villán, 2024), las instituciones de enseñanza superior lidian con las cuestiones éticas de su uso por parte del estudiantado. Antes de condenar su uso, “es imperativo que la legislación, las políticas y las orientaciones tanto de gobiernos como de instituciones estén bien definidas” (Valerio, 2024, p. 4).

Frente a este problema —sobre el cual hay pocos estudios en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE) (Radabán Zurita, 2025)—, el objetivo del presente artículo es contribuir a la reflexión crítica y ética en torno a las repercusiones de la IA en el área de Español como Lengua Extranjera (ELE) y generar una serie de recomendaciones para las instituciones de enseñanza superior y para el estudiantado y el profesorado universitarios. Para ello se exponen algunos resultados procedentes de cuestionarios hechos a docentes y estudiantes universitarios en el marco del proyecto de investigación del Partenariat Universitaire sur la Prévention du Plagiat/Partnership on University Plagiarism Prevention² (PUPP, por sus siglas en francés e inglés). Se concluye que, para que se integre de manera ética el uso de la IA, es imprescindible la colaboración entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ El presente artículo se llevó a cabo en el marco del proyecto de investigación del Partenariat Universitaire sur la Prévention du Plagiat/Partnership on University Plagiarism Prevention (PUPP) financiado en parte por el Conseil de Recherches en Sciences Humaines/Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (programa Partenariat/Partnership (‘Colaboración’) – 2021-2028).

² Cooperación Universitaria para la Prevención del Plagio, en español.

Palabras clave: integridad académica; inteligencia artificial; uso ético de la tecnología; enseñanza de ELE.

Abstract: While artificial intelligence is revolutionizing language teaching and learning. (García Sánchez, 2023; Hidalgo y Villán, 2024), Higher Education Institutions fight with ethical issues of its use by students. Before condemning its use, it is imperative that legislation, policies and orientations both from governments and institutions be well defined (Valerio, 2024, p. 4).

Given this problem —and given the few studies conducted in the SFL discipline on this topic (Radabán Zurita, 2025)—, the aim of the present article is to contribute to this critical and ethical reflection on the consequences of artificial intelligence in Spanish as a Second and Foreign Language (SFL) for the SFL discipline and to propose recommendations for Higher Education institutions and SFL university students and professors. In order to do that, some scientific results that come from surveys administered to university professors and students in the framework of the investigation project from the Partenariat Universitaire sur la Prévention du Plagiat/Partnership on University Plagiarism Prevention (PUPP) research project are exposed. It is concluded that, in order to ethically integrate the use of AI, collaboration between the actors involved in the teaching and learning process is essential.

Keywords: academic integrity; artificial intelligence; ethical use of technologies; SFL teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el 30 de noviembre del 2022, una palabra ha perturbado el orden establecido: ChatGPT (Gregersen, 2025). Resultado de la investigación en el marco de la IA emprendido a partir de los años cincuenta (Galli y Kanobel, 2023; García Sánchez, 2023), esta “innovadora tecnología en el campo de la IAC [inteligencia artificial conversacional], un subcampo de la inteligencia artificial generativa, se ha infiltrado en la vida cotidiana de la gente” (Galli y Kanobel, 2023, p. 177). En realidad, “la IAC utiliza técnicas de Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN) y, particularmente, aquellas de comprensión del lenguaje natural” (Galli y Kanobel, 2023, p. 176), de ahí que permita a quienes la usan encontrar respuestas a sus preguntas a partir de una especie de conversación, digamos, con el programa informático que genera contenido a partir de un banco de contenidos al que tiene acceso. Por su parte, el principal objetivo del uso de ChatGPT es el de generar textos parecidos a los de los

seres humanos, los cuales pueden usarse en diversas aplicaciones, tales como los chatbots, la creación automática de contenido y la traducción de lenguas (Gregersen, 2025). Al respecto, Correa (2011, p. 67) especifica que, para los cursos de lengua, la traducción automática en línea nos enfrenta a una situación potencialmente peligrosa cuando se trata del fraude académico. La gran fuerza de ChatGPT consiste en generar en una fracción de segundos textos de diferentes estilos y formatos, desde artículos hasta poemas, pasando por correos electrónicos y la resolución de exámenes (Gregersen, 2025). El poder de esta herramienta no solo reside en lo que puede hacer, sino también en su popularidad. En efecto, en tan solo cinco días a partir de su lanzamiento, más de un millón de personas se habían inscrito a una cuenta gratuita para interactuar con ChatGPT (Gregersen, 2025).

Para el mundo universitario, ChatGPT ha invadido el contenido de los congresos, webinarios y capacitaciones, además de provocar numerosas controversias. La más importante se refiere a su uso y es de carácter complejo: es (casi) imposible distinguir si el producto final de una conversación con ChatGPT ha sido producido por un ser humano o si ha sido generado todo o en parte por este programa informático (Gregersen, 2025). Al respecto, Cong-Lem et al. (2024, p. 28) especifican que, en una encuesta, se encontró que el 89% de quienes participaron en el sondeo admitieron usar ChatGPT para ayudarse en sus tareas. Por consiguiente, su uso en el mundo académico pone en duda cuestiones de autoría y ética/integridad académica (Cong-Lem et al., 2024), así como las prácticas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, entre otros factores. En realidad, “desde fines del 2022, se presenta como una tecnología IAC disruptiva, augurando cambios en la educación” (Galli y Kanobel, 2023, p. 177). En los cursos de lenguas, el uso de ChatGPT por parte del estudiantado exige que el profesorado trate los problemas de integridad académica que genera su uso (Cong-Lem et al., 2024).

Frente a esta situación, se hacen en este trabajo propuestas didácticas basadas en los resultados de un análisis cuantitativo descriptivo a partir de un cuestionario aplicado en los cuatrimestres de invierno (de enero a finales de abril) y primavera (de mayo a finales de junio) del 2023 al profesorado y al estudiantado universitarios en el marco del estudio del PUPP. Para ello se exponen las características del proyecto (sección 2), particularmente el marco teórico, basado en el modelo de estrategias de “creacollage” numérico (ECN) (Peters, 2015; 2021) (sección 2.1), las fases del proyecto (sección 2.2) y la metodología (sección 2.3). Se presentarán después los resultados (sección 3) del análisis cuantitativo descriptivo de los cuestionarios que se aplicaron al estudiantado (sección 3.1) y al profesorado (sección 3.2), los cuales se relacionan con datos procedentes de otros estudios y de la literatura gris enfocados a la enseñanza de ELE en nivel superior para definir las impli-

caciones del uso de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE (sección 4) y para proponer recomendaciones aplicables a esta disciplina (sección 5).

2. CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DEL PUPP

El marco teórico que guía las dos fases del proyecto del PUPP (Partenariat Universitaire sur la Prévention du Plagiat/Partnership on University Plagiarism Prevention) es el modelo de estrategias de “creacollage” numérico (ECN) desarrollado por Peters (2015; 2021) que se presenta a continuación.

1.1 Modelo teórico y pregunta de investigación

El PUPP es un proyecto de investigación multidisciplinaria sobre el uso de ECN durante el proceso de redacción de trabajos académicos (Peters, 2015).³ En realidad, las ECN facilitan la recolección de datos, su integración en la redacción y las referencias que se utilizaron en la producción de un trabajo universitario (PUPP, 2022). Por consiguiente, el estudiantado, a lo largo del proceso de redacción de un texto académico, recurre a las ECN mientras desarrolla tres competencias: informacionales, de redacción y de citado de fuentes, necesarias para la redacción de textos académicos. Dichas competencias están subdivididas de la siguiente manera:⁴

- a. Competencias informacionales. Las competencias informacionales comprenden: (1) identificación del tema, (2) investigación y (3) selección de la información. La identificación del tema puede llevarse a cabo mediante el uso de palabras clave y preguntas de investigación. Una vez identificado el tema, comienza la fase de investigación, la cual se produce a partir de una variedad de herramientas o fuentes, como catálogos, buscadores en internet, bibliotecas, bases de datos e intercambio de información. Durante esta etapa se pueden consultar diferentes tipos de fuentes informativas, tales como textos, imágenes, documentos de audio y video, entre otros. En lo que se refiere a la selección de información procedente de las fuentes consultadas, el estudiantado recurre al análisis rápido, la evaluación y la selección de información en caso de que parezca relevante y útil para su redacción. Durante la fase de selección de la información, la comunidad estudiantil puede copiar-pegar la información que juzgue pertinente en su texto.

³ Cabe notar que la utilización de las ECN es recursivo y no lineal (Peters, 2015).

⁴ Para una representación gráfica/esquemática del modelo teórico en el que se basa el proyecto del PUPP, véase Peters (2021).

- b. **Competencias de redacción.** Las competencias de redacción comprenden: (1) la apropiación de información, (2) la creación/producción del texto y (3) la toma de apuntes de información relevante, la síntesis de las lecturas, así como la interpretación y el resumen de la información. Tras estas acciones, el estudiantado emprende otras estrategias: escribir, integrar y organizar la información que anota y la que procede de las fuentes consultadas. En esta fase el grupo de estudiantes puede o bien citar directamente un fragmento de un texto de otra obra, lo cual requiere que mencione la fuente y la integre en la bibliografía, o bien parafrasear la información y citar la fuente. La integración de la información vía citas y paráfrasis exige que la comunidad estudiantil actúe de manera ética, respetando las normas para citar y parafrasear, así como las de redacción de una bibliografía. Cabe notar que esta estrategia, la de integración de información vía citas y paráfrasis, está relacionada directamente con las competencias de citado de fuentes.
- c. **Competencias de citado de fuentes.** Estas comprenden tanto el citado de fuentes como la producción de una bibliografía de manera adecuada.

Este modelo teórico constituye el punto de partida para el proyecto de investigación del PUPP, cuya pregunta de investigación consiste en determinar cómo la enseñanza y el aprendizaje de las ECN pueden evitar el plagio (PUPP, 2022).

1.2 Fases del proyecto de investigación del PUPP

El proyecto de investigación del PUPP consta de dos fases: la fase de investigación como tal y la fase de formación del profesorado. La fase de investigación, es decir, la producción de las herramientas de recolección de datos, la elaboración de la solicitud y su entrega al comité ético para aprobación previa a la compilación de datos, la recolección de los mismos y los análisis cuantitativos y cualitativos de estos, comenzó en 2021 y continuó hasta 2025. Mediante tres diferentes herramientas de recolección de datos, por ejemplo, cuestionarios, guías de entrevistas y una tarea de escritura,⁵ el objetivo de esta fase es definir el uso y la enseñanza de las ECN en todas las universidades socias y ver después el efecto de su enseñanza en el estudiantado (PUPP, 2022). Para ello, se crearon herramientas de recolección de datos de acuerdo con el modelo teórico de las ECN (Peters, 2015; 2021). En lo que se refiere a la segunda fase, la de la formación del profesorado, quienes conforman el PUPP, basándose en los resultados de los análisis cuantitativos (cues-

5 Para cada una de estas herramientas de recolección de datos hay una versión para el profesorado y una para el estudiantado.

tionarios) y cualitativos (entrevistas y tarea de escritura), desarrollan talleres y material destinados al personal docente universitario y participan en actividades de promoción, difusión y coproducción de conocimientos con el fin de que, al integrar la enseñanza de las ECN, el estudiantado las use en la producción de textos académicos que respeten la integridad académica.

1.3 Metodología. Primera fase

Como ya se ha mencionado, el proyecto de investigación del PUPP comprende tres recolecciones de datos (Figura 1, ver siguiente página). La primera fue llevada a cabo en los cuatrimestres de invierno (de enero a finales de abril) y primavera (de mayo a finales de junio) de 2023. Consistió en la aplicación de cuestionarios al profesorado y al estudiantado de las universidades asociadas al proyecto. El cuestionario destinado al personal docente comprendía 47 preguntas y el de la comunidad estudiantil 68. Cabe señalar que las instituciones de nivel superior asociadas al proyecto están ubicadas en Canadá, Estados Unidos y Europa. Además, puesto que el proyecto es financiado por el Conseil de Recherches en Sciences Humaines/Social Sciences and Humanities Research Council de Canadá (Consejo de Investigaciones en Ciencias Humanas), se trata de un proyecto bilingüe, es decir, los cuestionarios eran aplicados en francés o en inglés. Ambos cuestionarios, el del profesorado y el del estudiantado, en sus versiones en francés y en inglés, estaban subdivididos en seis secciones: (1) datos demográficos, (2) datos generales, (3) competencias informacionales, (4) competencias de redacción, (5) competencias de citación de fuentes y (6) conocimientos del plagio. En total, 1 357 docentes y 4 664 estudiantes respondieron a los cuestionarios.

La segunda recolección de datos fue llevada a cabo durante el cuatrimestre de otoño (de septiembre a finales de diciembre) del 2023 y el de invierno (de enero a finales de abril) del 2024. Consistía en entrevistar al profesorado y a grupos de discusión entre estudiantes de las instituciones de enseñanza superior asociadas al proyecto. En cada institución se aspiraba a entrevistar a seis docentes y llevar a cabo tres grupos de discusión entre estudiantes de una misma institución de enseñanza superior. El cuestionario de las entrevistas semidirigidas destinado al profesorado comprendía 49 preguntas, mientras que el de los grupos de discusión, destinado al estudiantado, comprendía 44. Con el fin de obtener más detalles respecto a estos temas, en ambos casos las preguntas se referían a los seis temas desarrollados en los cuestionarios aplicados el año académico anterior. En total, participaron 130 docentes y 431 estudiantes.

La última recolección de datos concierne a la tarea de redacción, emprendida en el cuatrimestre de otoño (de septiembre a finales de diciembre) del 2024 y en el

de invierno (de enero a finales de abril) del 2025 en 20 universidades asociadas al proyecto. En cada institución participante hay un docente y tres estudiantes que participan en la tarea de redacción, la cual consiste en escribir un texto de 500 palabras con las herramientas electrónicas que usan normalmente.

Figura 1. Características de las tres recolecciones de datos

Recolección de datos	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA
Recolección de datos	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA
Características	Cuestionarios	Entrevistas y grupos de discusión	Tarea de redacción
Aplicación	Invierno y primavera del 2023	Otoño del 2023 e invierno del 2024	Otoño del 2024 e invierno del 2025
Lenguas	En inglés y en francés	En inglés y en francés	En inglés y en francés
Público meta	Docentes y estudiantes de todas las universidades asociadas al proyecto	Docentes (6 entrevistas semidirigidas) y estudiantes (3 grupos de discusión) de todas las universidades asociadas	1 docente y 3 estudiantes de 20 universidades asociadas
Cantidad de preguntas Profesorado	47 preguntas	49 preguntas semidirigidas	1 tarea de escritura
Cantidad de preguntas Estudiantado	68 preguntas	44 preguntas semidirigidas	1 tarea de escritura

Recolección de datos	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA
Secciones/ contenido	(1) Informaciones demográficas (2) Informaciones generales (3) Competencias informacionales (4) Competencias de redacción (5) Competencias de citado (6) Conocimientos del plagio	1) Informaciones demográficas (2) Informaciones generales (3) Competencias informacionales (4) Competencias de redacción (5) Competencias de citado (6) Conocimientos del plagio	Escribir un texto de 500 palabras con las herramientas electrónicas que usan normalmente.
Cantidad de participantes	1 357 docentes 4 664 estudiantes	130 docentes 431 estudiantes	20 docentes 60 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Tras las recolecciones de datos, quienes integran el PUPP proceden a realizar el análisis cuantitativo de los cuestionarios y a analizar cualitativamente las entrevistas y la tarea de redacción (a partir de las cuestiones de integridad académica y las competencias del modelo teórico de Peters (2015; 2021) que abordaron); la especialidad de investigación de los participantes; su nivel de competencias de análisis y su disciplina, entre otros elementos. Así, el presente artículo, centrado en la enseñanza de ELE en nivel superior, se enfoca en aspectos relacionados con el plagio (sección 6 del cuestionario) y en las preguntas sobre las herramientas de IA y su uso por parte del estudiantado, o su enseñanza o recomendación de uso por parte del profesorado. Se abordan, también, preguntas sobre las competencias de redacción y de citado de fuentes. Cabe señalar que, por cuestiones de espacio, es imposible exponer la totalidad de los resultados procedentes del análisis cuantitativo del cuestionario hecho a estudiantes y docentes, lo cual también justifica el hecho de que este trabajo se centre en los datos que conciernen a las secciones y preguntas ya mencionadas, que tienen un impacto al momento de producir trabajos universitarios.

3. RESULTADOS RELACIONADOS CON EL PLAGIO Y LA IA

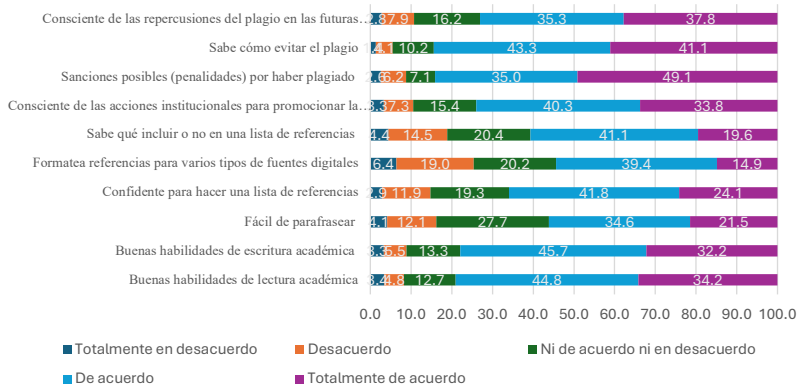
Se presentan los resultados de los cuestionarios que respondió el estudiantado en torno a sus conocimientos sobre el plagio y la pregunta sobre ChatGPT. Se complementan estos resultados con los de las competencias de redacción y citado de fuentes, así como con los de las herramientas o estrategias usada durante la redacción de un texto académico. Enseguida se encuentran los resultados del profesorado en lo que se refiere a quién enseña las diversas formas de plagio en su universidad y sus intenciones en cuanto al uso de IA en sus cursos. En la sección 4 se discutirán los resultados aquí expuestos a la luz de otras encuestas y la literatura gris.

3.1 Estudiantes

3.1.1 Conocimientos sobre el plagio, ChatGPT y competencias de redacción y citado de fuentes

El gráfico de barras de la Figura 2 (página siguiente) expone los resultados en lo que se refiere a los conocimientos sobre el plagio (preguntas 61, 62, 64 y 65) y las competencias del estudiantado universitario como las de citado de fuentes (preguntas 58, 60 y 61) y las de redacción (pregunta 44), así como algunos datos generales (preguntas 20 y 21). En cuanto a los conocimientos sobre el plagio, considerando los datos de las respuestas identificadas como “Siempre/casi siempre” y “Frecuentemente”, el estudiantado sabe cómo evitar el plagio (84.4%, pregunta 64) y conoce las sanciones posibles (penalidades) por parte de su institución de enseñanza en caso de plagio (84.1%, pregunta 63). Además, la gran mayoría es consciente de las acciones institucionales para promocionar la integridad académica (74.1%, pregunta 62) y de las repercusiones del plagio en las futuras competencias laborales (73.1%, pregunta 65). En cuanto a las habilidades del estudiantado, los datos indican que considera que tiene buenas habilidades de lectura académica (79%, pregunta 20) y de escritura académica (77.9%, pregunta 21). A pesar de esto, solo el 56.1% del estudiantado que participó en el estudio del PUPP considera que es fácil parafrasear (pregunta 44). Además, las habilidades para citar fuentes parecen costarle un poco más de trabajo, en el sentido de que solo el 65.9% del estudiantado que respondió tiene confianza al hacer una lista de referencias (pregunta 58) y solo el 60.7% afirma que sabe qué incluir o no en una lista de referencias (pregunta 61). Lo que más le cuesta es formatear referencias para varios tipos de fuentes digitales (54.3%, pregunta 60).

Figura 2. Conocimientos sobre el plagio y competencias de redacción y citado de fuentes



Fuente: elaboración propia.

3.1.2 Herramientas o estrategias usadas por parte del estudiantado

Las preguntas 46, 47, 48, 49, 50 y 51 se refieren a las herramientas o estrategias usadas por el estudiantado durante la redacción de trabajos universitarios. Se enuncian de la siguiente manera:

46. Para ayudarme en mis trabajos de redacción universitaria, uso herramientas de IA en línea.

47. Cuando reviso mis trabajos, a veces muevo oraciones o párrafos, imágenes o videos para mejorar mi trabajo.

48. Si otra persona revisa el borrador de mi trabajo, le pido usar una herramienta de revisión de texto (control de cambios).

49. Cuando tengo dudas de ortografía de una palabra, de concordancia gramatical o de sintaxis de una oración, uso una herramienta de revisión lingüística (Antidote, diccionarios en línea, Grammarly).

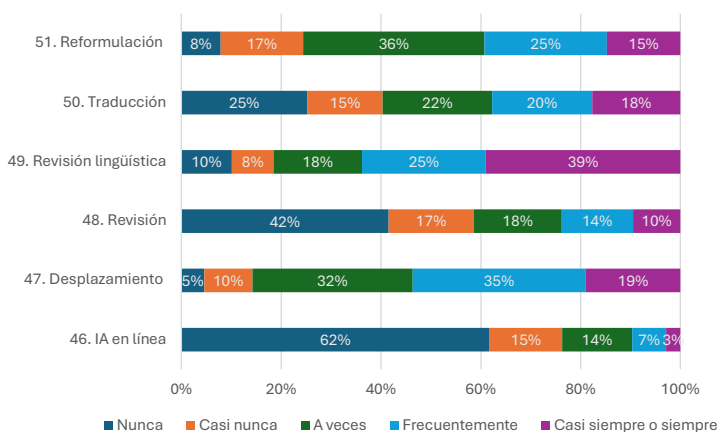
50. Cuando tengo dudas de ortografía de una palabra, de concordancia gramatical o de sintaxis de una oración, uso una herramienta de traducción.

51. Cuando reviso o corrijo mis trabajos, a veces reformulo una oración o una sección de un texto porque se parece demasiado al texto de la fuente original.

El gráfico de barras de la Figura 3 permite ver las herramientas o estrategias más usadas por el estudiantado durante la redacción de trabajos universitarios. Considerando los datos de las herramientas o estrategias usadas “Siempre/casi siempre” y “Frecuentemente”, se ve que las herramientas de revisión lingüística (Antidote, diccionarios en línea, Grammarly) son las más usadas para la ortografía de una palabra, la concordancia gramatical y la sintaxis oracional (64%), mientras que el desplazamiento de oraciones o párrafos, imágenes o videos para mejorar su trabajo es la estrategia más popular (54%).

Por su parte, la reformulación de una oración o una sección de un texto porque se parece demasiado al texto de la fuente original (40%) y el uso de herramientas de traducción para la ortografía de una palabra, la concordancia gramatical y la sintaxis oracional (38%), son otras estrategias usadas con frecuencia por la comunidad estudiantil. Por otra parte, es más raro que el estudiantado le pida a una persona que revise su texto y que use herramientas de revisión de texto (como el control de cambios) (24%). En el momento de la aplicación de los cuestionarios, no se usaban mucho las herramientas de IA para la redacción de los trabajos universitarios (10%). Esta última cifra puede parecer sorprendente. Sin embargo, cabe recordar que la aplicación de los cuestionarios se hizo durante los cuatrimestres de invierno (de enero a finales de abril) y primavera (de mayo a finales de junio) del 2023 y que las herramientas de IA como ChatGPT habían entrado en internet en otoño del 2022. Por consiguiente, poca gente conocía y usaba esta herramienta cuando se realizó el cuestionario del PUPP.

Figura 3. Herramientas o estrategias usadas por parte del estudiantado

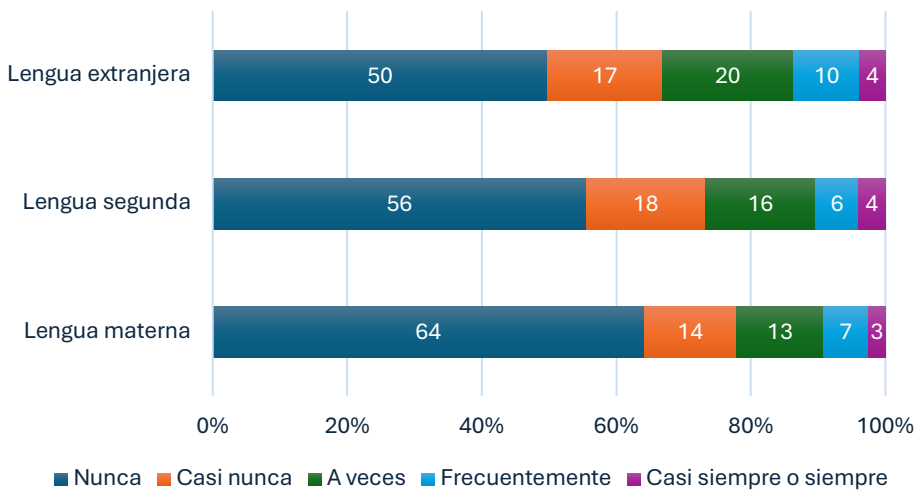


Fuente: elaboración propia.

3.1.3 Uso de la IA y lengua de estudios

Debido a que varios estudios sostienen que el estudiantado internacional tiene muchos problemas con casos de fraude intelectual (Abasi y Grave, 2008; Deckert, 1993; Gunnarssona et al., 2014), se procedió a un análisis cruzado de datos del uso de las herramientas de IA por parte del estudiantado participante y el tipo de lengua en el que hace sus estudios universitarios, es decir, si se trata de su lengua materna (L1), segunda (L2) o extranjera (LE). El análisis cruzado indica una pequeña correlación entre el uso de las herramientas de IA durante la redacción de trabajos y el tipo de lengua (L1, L2 o LE) de sus estudios. Considerando los datos identificados bajo la selección “A veces”, “Frecuentemente” y “Casi siempre o siempre” del uso de herramientas de IA según la lengua (L1, L2 o LE) de estudios que aparecen en el gráfico de la Figura 4, el estudiantado que hace sus estudios en una LE tiende a usar más las herramientas de IA (34%) en comparación con el que hace sus estudios en su L1 (23%). Sigue el alumnado que hace sus estudios en su L2 (26%).

Figura 4. Uso de herramientas de IA según la lengua (L1, L2 o LE) de estudios



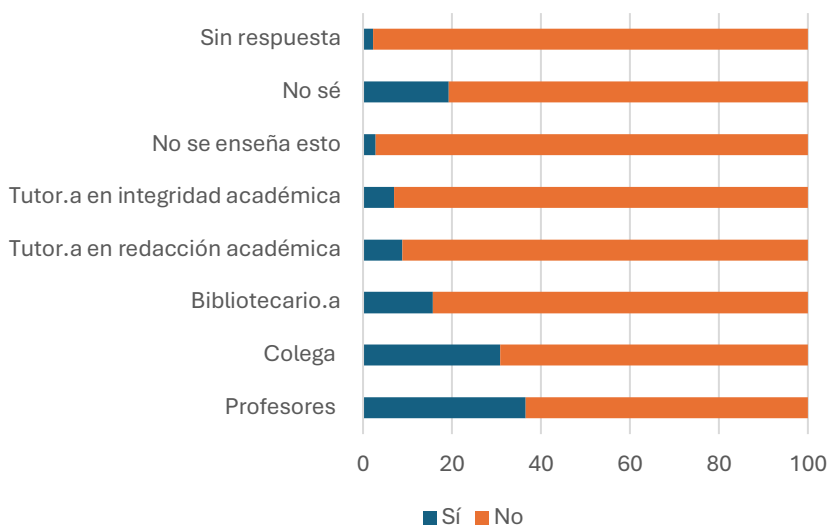
Fuente: elaboración propia.

3.2 Docentes

3.2.1 Persona que enseña las diversas formas de plagio en su universidad

Los resultados del análisis cuantitativo de la pregunta 44 sobre quién enseña las sanciones posibles en caso de plagio (pregunta 44a); las diversas formas de plagio (pregunta 44b); las maneras de detectar el plagio gracias a herramientas en línea (pregunta 44c); las consecuencias del plagio en sus conocimientos profundos (pregunta 44d); el derecho de autor y las diversas formas de autorización (por ejemplo, Copyright, Creative Commons, etc.) (pregunta 44e); las consecuencias del plagio en sus competencias como futuros profesionistas (pregunta 44f) y el autoplagio (pregunta 44g) refieren en todos los casos al profesorado como el principal agente para formar al estudiantado. Tras el personal docente, colegas y personal bibliotecario tienen el segundo y el tercer puesto respectivamente. Quienes conforman el servicio de tutores en redacción académica y el servicio de tutores en integridad académica recibieron los resultados más bajos en la clasificación. Una explicación posible para estos últimos datos puede ser que no todas las universidades gozan de un servicio de tutores. Se pone, a guisa de ejemplo, la Figura 5, en la que se ven las tendencias de las respuestas del profesorado en lo que se refiere a la enseñanza de las diversas formas de plagio en su universidad.

Figura 5. Persona que enseña las diversas formas de plagio en su universidad

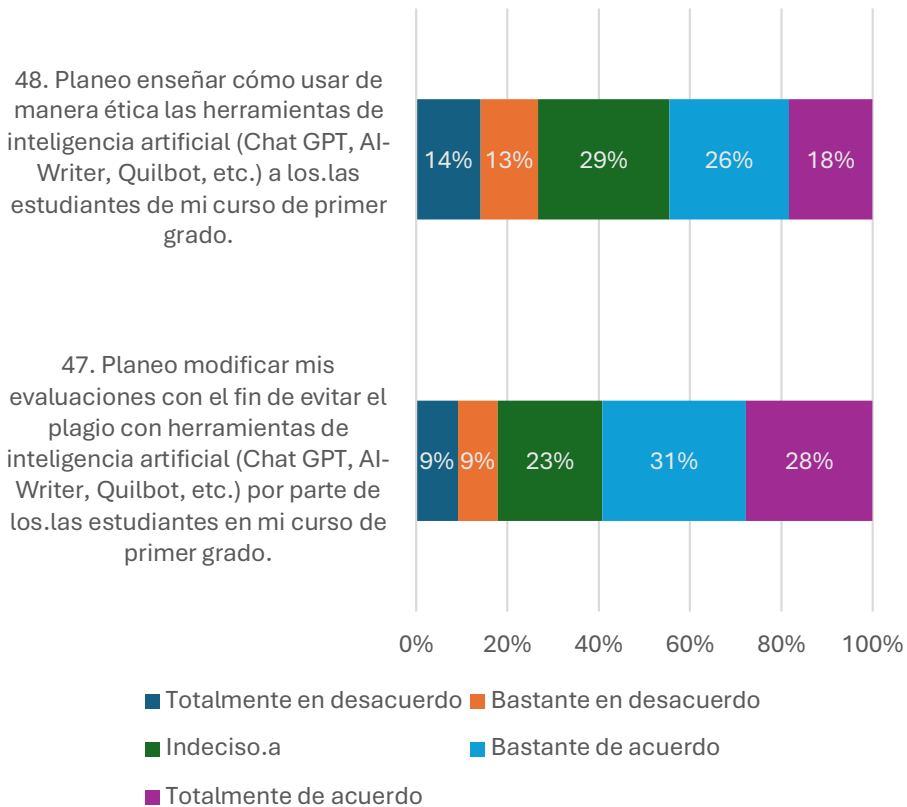


Fuente: elaboración propia.

3.2.2 IA e intenciones del profesorado

En lo que se refiere a la IA, considerando las respuestas “Totalmente de acuerdo” y “Bastante de acuerdo”, que aparecen en el gráfico de barras de la Figura 6, se ve que hay menos docentes que piensan en enseñar el uso ético de las herramientas de IA (44%) en comparación con el porcentaje que piensa en modificar sus evaluaciones con el fin de evitar el plagio con herramientas de IA (59%).

Figura 6. IA e intenciones del profesorado

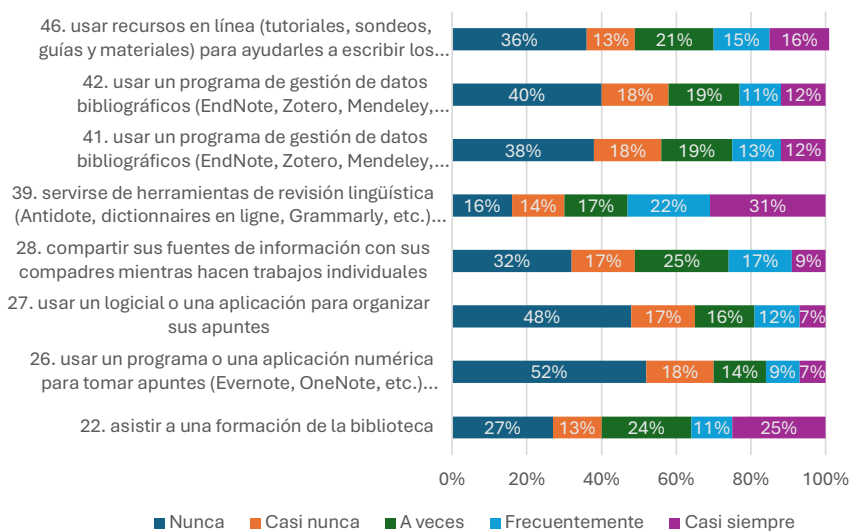


Fuente: elaboración propia.

Siempre considerando las respuestas “Frecuentemente” y “Casi siempre”, los resultados presentados en el gráfico de barras de la Figura 7 indican que el profesorado recomienda al estudiantado usar herramientas de revisión lingüística (Antidote, diccionarios en línea, Grammarly, etc.) en caso de alguna duda de or-

tografía, de concordancia gramatical o de sintaxis oracional (53%, pregunta 39); asistir a una capacitación en la biblioteca (36%, pregunta 22) y usar recursos en línea (tutoriales, sondeos, guías y materiales) para ayudarlo a escribir trabajos con integridad (31%, pregunta 46). Siguen después tres recomendaciones: compartir sus fuentes de información con otras personas de su grupo de estudio mientras hacen trabajos individuales (26%, pregunta 28), usar un programa de gestión de datos bibliográficos (EndNote, Zotero, Mendeley, RefWorks, etc.) para archivar sus referencias (25%, pregunta 41) y usar un programa de gestión de datos bibliográficos (EndNote, Zotero, Mendeley, RefWorks, etc.) para generar automáticamente listas de referencias (23%, pregunta 42). Las recomendaciones menos propuestas son la de usar un programa o una aplicación para organizar sus apuntes (19%, pregunta 27) y la de usar un programa o una aplicación digital para tomar apuntes (Evernote, OneNote, etc.), para copiar-pegar información y para compilar fuentes bibliográficas (16%, pregunta 26).

Figura 7. Recomendaciones del profesorado al estudiantado



Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN: RELACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS, LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y/O LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ELE

Los resultados anteriormente expuestos se pueden relacionar con la enseñanza superior y/o la enseñanza-aprendizaje del ELE de acuerdo con los siguientes temas: el desarrollo de políticas “claras” (sección 4.1), la “invasión” de ChatGPT (sección 4.2) y las “reorientaciones” para prever una implantación adecuada de la IA (sección 4.3).

4.1 Políticas “claras”

Cabe recordar que, según los datos de la encuesta del PUPP, el estudiantado conoce las sanciones posibles por parte de su institución en caso de plagio. En lo que se refiere al uso de la IA en la enseñanza superior, el British Council subraya que “es imperativo que la legislación, las políticas y las orientaciones tanto de gobiernos como de instituciones estén bien definidas” (Valerio, 2024, p. 4), sobre todo considerando las preocupaciones que tiene el profesorado frente a las cuestiones de plagio con herramientas como ChatGPT (Dempere et al., 2023). Por consiguiente, Freeman (2024, p. 1), basándose en resultados de un sondeo aplicado a 1 250 estudiantes universitarios de licenciatura del Reino Unido, considera que las instituciones deberían desarrollar políticas claras sobre qué uso de la IA es aceptable y cuál es inaceptable. Según los datos de esta encuesta, la mayoría de los estudiantes (63%) piensa que su institución tiene una política clara sobre el uso de la IA (Freeman, 2024, p.1).

Tomando como ejemplo dos instituciones canadienses asociadas al PUPP en las que se enseña ELE, se observa que la Université du Québec à Montréal (UQÀM) y la Université de Moncton (UdeMoncton), ambas francófonas, se han posicionado en cuanto a la integridad académica mediante el Reglamento #18 sobre las infracciones de orden académico (UQÀM) y el Reglamento 10.9.3 Fraude (UdeMoncton) (véanse los ejemplos (1) y (2), respectivamente). Sin embargo, solo la UdeMoncton ha desarrollado menciones explícitas sobre la autorización o prohibición del uso de la IA en su página titulada Intégrité (véase el ejemplo (3)). La traducción de los ejemplos es propia.

(Ejemplo 1) b) el plagio: el uso total o parcial de un texto o trabajo ajeno haciéndolo pasar por propio o sin dar una referencia; [...] e) la posesión o el uso de cualquier documento o material no autorizado antes, durante o en el transcurso de un examen o

de la producción de trabajos, incluido el uso de herramientas o tecnología informática (UQÀM, 2024, p. 1).

(Ejemplo 2) a) reproduce textualmente un fragmento de un texto del que no es autor sin indicar claramente la fuente o reproduce ideas o hechos con sus propias palabras sin indicar claramente sus fuentes [...]; c) solicita o recurre a cualquier ayuda, colectiva o individual, expresamente prohibida durante un examen, un trabajo o una actividad sujeta a evaluación [...]; d) usa o intenta usar, durante una evaluación, cualquier documento o material no autorizado por la profesora o el profesor; [...] g) hace que otra persona redacte su evaluación (UdeMoncton, 2025a).

(Ejemplo 3) IA y los planes de curso

Hay tres propuestas para integrar la mención de la IA en los planes de curso según decisiones pedagógicas (UdeMoncton, 2025b).

1. Prohibición formal del uso de herramientas de IA.
2. Uso de herramientas de IA permitidas para ciertas evaluaciones y de acuerdo con las pautas dadas en clase.
3. Uso de herramientas de IA permitidas para todas las evaluaciones y de acuerdo con las pautas dadas en clase.

Frente a la recomendación de Freeman (2024) en relación con los reglamentos de la UQÀM y de la Université de Moncton, así como en lo referente a las menciones 1, 2 y 3 arriba expuestas, se argumenta en el presente artículo que el papel del profesorado de ELE es el de seguir las reglas/pautas de su institución, verificando qué se dice en los reglamentos o políticas institucionales en torno a la noción de integridad académica y el uso o prohibición de la IA. Sin embargo,

[s]i bien la inteligencia artificial generativa ofrece una serie de oportunidades y beneficios en el ámbito educativo, su adopción plantea desafíos y preocupaciones importantes, especialmente respecto a la brecha de acceso a estas tecnologías [...], y a ofrecer garantías para una implementación ética y equitativa. (Wassi, 2024)

En los estudios al respecto, cuando se trata del uso ético de la IA, se entiende más bien

[l]a importancia de la regulación y la educación para proteger a los individuos de un mal uso de la IA y atajar la desinformación y las noticias falsas implica un gran desafío. También preocupa la posibilidad de generar dependencia de la IA y los modelos empresariales subyacentes asociados a aplicaciones concretas de enseñanza de idiomas impulsadas por IA. (Valerio, 2024, pp. 5-6)

No se refiere tanto a la integridad académica. Al respecto, es importante recordar que, según los resultados del estudio del PUPP, la mayoría del estudiantado sabe cómo evitar el plagio y conoce las sanciones de su institución en caso de fraude intelectual, lo cual es de buen augurio para las cuestiones de integridad académica. De modo que, se argumenta en el presente artículo que, si educamos al estudiantado conforme a un uso ético de las herramientas de IA, se puede esperar que las use de acuerdo con nuestras expectativas. Considerando los resultados del estudio del PUPP sobre profesorado, hay menos docentes que piensan en enseñar el uso ético de las herramientas de IA (40%) en comparación con el porcentaje que piensa en prohibir el uso de la IA (60%). Se puede entender esta actitud por parte del profesorado, si tomamos en cuenta que la “invasión” de ChatGPT en la enseñanza superior a principios del 2023 puso al personal docente en una actitud radical frente al uso de la IA. Dos años después de la aplicación de la encuesta en el marco del estudio del PUPP, habría que verificar si la tendencia ha cambiado. Algo claro es que, según la encuesta de García Sánchez (2023, p. 105), un 58% del estudiantado encuestado piensa que “[e]s recomendable que las Facultades incorporen herramientas de IA como ChatGPT en las actividades académicas”. De acuerdo con las políticas institucionales (estudio en transcurso), muy pocas instituciones de enseñanza superior dejan en libertad al profesorado para un uso (ético) de la IA en clase y para las evaluaciones.

4.2 “Invasión” de ChatGPT

Como se mencionó, el lanzamiento de ChatGPT fue el 30 de noviembre del 2022 (Gregersen, 2025), mientras que la aplicación del cuestionario al profesorado y estudiantado de los centros educativos de enseñanza superior asociados al PUPP en el marco del proyecto de investigación del PUPP fue en los cuatrimestres de invierno (de enero a finales de abril) y primavera (de mayo a finales de junio) del 2023, es decir, solo algunos meses después de la puesta en marcha de ChatGPT. A pesar de la inmediata popularidad de la herramienta de IA (Gregersen, 2025), los resultados de la encuesta indican que no se usaba mucho esta tecnología en aquella época. Los resultados de la encuesta de García Sánchez (2023, p. 106), llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Sinaloa en febrero y marzo del 2023, apuntan

en el mismo sentido, es decir, “la mayoría de los estudiantes encuestados no lo utilizan con frecuencia en sus labores educativas”. Se preveía un aumento del uso de ChatGPT y otras herramientas de IA por parte del estudiantado, sin embargo, después de tres años de la puesta en marcha de la herramienta. Lo confirman los resultados del sondeo aplicado a 1 250 estudiantes de licenciatura de Reino Unido según los datos de Freeman (2024). En efecto, más de la mitad de los estudiantes (53%) ha usado la IA generativa para ayudarse en sus evaluaciones (Freeman, 2024, p. 1). Según los datos de esta encuesta, el uso más frecuente es el de tutoría privada para la explicación de conceptos. Lo interesante de este uso es que, según los datos del estudio del PUPP, el estudiantado ha identificado a la comunidad docente como las personas que le enseñan las nociones de plagio e integridad académica, mientras que los servicios de tutores en integridad académica y en redacción académica reciben el menor porcentaje.

En lo que se refiere a la redacción, cabe recordar que, según los datos de la encuesta del PUPP, el estudiantado afirma tener buenas habilidades de escritura académica, pero le cuesta trabajo parafrasear. Por otra parte, los datos de Freeman (2024) indican que más de un estudiante sobre ocho (13%) usa la IA generativa para generar textos para sus evaluaciones, pero normalmente edita el contenido antes de entregarlas (Freeman, 2024, p. 1). Por el contrario, una cantidad mínima del estudiantado participante en esta encuesta no las edita, el 5%. Ante este estado de las cosas, se recomienda en el presente artículo enseñar al estudiantado a usar ChatGPT para ayudarlo a parafrasear. Además, en el caso de que el estudiantado use la IA en algún momento de la producción de un texto académico, se necesita enseñarle a citar esta fuente en su trabajo.

Mientras que los datos del estudio del PUPP indican que el estudiantado usa herramientas de revisión lingüística o de traducción automática para asegurarse de la correcta ortografía, la concordancia gramatical y la sintaxis, el estudio efectuado en Reino Unido revela el hecho de que más de un tercio de los estudiantes que han usado la IA generativa (35%) no sabe la frecuencia con la que esta produce hechos, estadísticas o citas inventadas (Freeman, 2024, p. 1). Además, el estudio de García Sánchez (2023) indica que el nivel de satisfacción del estudiantado encuestado en la Universidad de Sinaloa frente a la precisión de las respuestas generadas por ChatGPT es muy bajo. Por consiguiente, se argumenta en el presente artículo que es imprescindible educar al estudiantado para que sea capaz de verificar la veracidad de las afirmaciones generadas por una herramienta de IA, y no solo usar herramientas en línea, como las de revisión lingüística y de traducción automática, con el fin de asegurarse del uso correcto de la lengua. A este respecto, Freeman (2024, p. 1) recomienda que donde la IA aporta beneficios,

las instituciones deberían enseñar a los estudiantes cómo usarla de manera efectiva y cómo verificar si el contenido que produce es de alta calidad.

En lo que se refiere a los beneficios de la IA como tales, Valerio (2024, p. 4) sostiene que “es necesario distinguir entre las herramientas de IA para realizar tareas y las diseñadas para reforzar el proceso de aprendizaje”. Al respecto, Hidalgo y Villán (2024) identifican las siguientes ventajas del uso de la IA en el aprendizaje de lenguas:

1. Personalización del aprendizaje (materiales y actividades personalizadas).
2. Retroalimentación instantánea (gramática, pronunciación y vocabulario).
3. Tutores virtuales (interacción estudiantes – instrucción, respuestas a preguntas, apoyo emocional).
4. Reconocimiento de voz (practicar la pronunciación y comprensión auditiva) y traducción automática (acceder a contenido en varias lenguas).
5. Análisis de datos y seguimiento del progreso (identificación de fuerzas y debilidades, recomendaciones).
6. Colaboración en línea.

Hidalgo y Villán (2024) incluyen la traducción automática como ventaja para el aprendizaje de lenguas. Hay que recordar aquí que los datos del estudio del PUPP indican que el estudiantado usa herramientas de traducción en línea para la ortografía, la concordancia y la sintaxis. Sin embargo, ¿es la traducción automática una ventaja para el estudiantado de idiomas? Si la finalidad del aprendizaje de una lengua es el de comunicarse en esta lengua de manera oral y escrita, se considera que el estudiantado de idiomas no tiene por qué recurrir a ningún tipo de traducción, ya sea automática o hecha por sí mismo, ya que es capaz de expresarse en la lengua aprendida de acuerdo con las nociones lingüísticas del nivel de español que tiene. Por consiguiente, la inclusión de la traducción automática dentro de las ventajas del uso de la IA para el aprendizaje de lenguas es problemática porque contraviene el proceso de adquisición de una lengua como tal. Por el contrario, si

el uso de la traducción automática sirve, por ejemplo, para revisar la sintaxis de una frase, se puede considerar integrar su uso en la clase de ELE.

La “invasión” de la IA en el mundo académico y en la enseñanza de lenguas conlleva algunas reorientaciones para integrarla dentro de las prácticas, las evaluaciones y las competencias del profesorado, como se tratará a continuación.

4.3 «Reorientaciones» para prevenir una integración adecuada de la IA

Cabe recordar, según los datos del estudio del PUPP, que hay menos docentes que tienen la intención de enseñar el uso ético de las herramientas de IA frente a un mayor porcentaje que tiene la intención de modificar sus evaluaciones con el fin de evitar el fraude académico con herramientas de IA. Para preparar mejor al estudiantado, se estima que es necesario que la “IA remodel[e] no solo los métodos de enseñanza y las prácticas de aprendizaje, sino también la preparación de educadores y alumnos para navegar y capitalizar efectivamente el nuevo paisaje del conocimiento” (Hidalgo y Villán, 2024, 2º párr.). Al respecto, estos autores identifican como ventaja para el profesorado la generación de contenido educativo (materiales, ejercicios, evaluaciones). En sus propias palabras, se refieren a “crear recursos de alta calidad de manera más eficiente”. Sin embargo, al igual que para el estudiantado, se argumenta en el presente artículo que es necesario que el profesorado esté atento a la calidad y veracidad del contenido producido por la IA para producir recursos de alta calidad, como pretenden Hidalgo y Villán (2024). Por su parte, Cong-Lem et al. (2024, p. 38) encuentran en su estudio que hay docentes que apuntan la necesidad de enseñar directamente al estudiantado cómo usar las herramientas de IA para evitar el fraude académico. Al respecto, Freeman (2024, p. 2) recomienda que el Departamento de Educación (DdE) y las administraciones descentralizadas deberían encargar urgentemente estudios para analizar cómo las evaluaciones académicas se verán afectadas por la IA. Según la encuesta, la mayoría (65%) piensa también que su institución podría detectar trabajos producidos por la IA (Freeman, 2024, p. 1), mientras que también se cree que las instituciones no han cambiado radicalmente su enfoque de evaluación (Freeman, 2024, p. 1). Dentro del estudiantado participante en el sondeo de Freeman (2024), solo el 9% piensa que lo ha hecho de manera significativa frente a 24% que sostiene que no ha cambiado.

Con el fin de reorientar las evaluaciones de acuerdo con las nuevas prácticas que genera la IA en el mundo de la enseñanza, se considera que también “es esencial que los discentes y docentes adquieran competencias digitales, permitiéndoles integrar estas herramientas en sus metodologías de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva” (Hidalgo y Villán, 2024). Al respecto, Valerio (2024, p. 4) enfo-

ca la atención sobre el hecho de que los ponentes del British Council “resaltaron la importancia de evaluar las herramientas de IA y la necesidad imperiosa de que los profesores adquieran las habilidades y conocimientos necesarios”. Los datos de la encuesta llevada a cabo por García Sánchez (2023, p. 105) apuntan en este sentido:

[u]n 83% de los encuestados indicó no estar convencido acerca de la preparación de sus profesores para incorporar el uso de ChatGPT en las actividades académicas, al estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo con la formación de sus maestros en esta área.

Conviene recordar que no es nuevo el desarrollo profesional del profesorado de lenguas en cuanto a sus competencias digitales. En efecto, Moreno Fernández (2018, p. 11) ya trataba el hecho de que el profesorado de ELE tenga que “[s]ervirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”. Así, para el personal docente de ELE, la “invasión” de la IA no hace más que perpetuar la necesidad del desarrollo de las competencias digitales del profesorado del ELE de acuerdo con la evolución de las herramientas puestas a su disposición.

Para cada uno de los tres temas tratados en esta sección, las relaciones establecidas entre los resultados del estudio del PUPP y la literatura permiten generar recomendaciones para las instituciones de enseñanza superior y el estudiantado y profesorado universitarios de ELE, las cuales se exponen a continuación.

5. RECOMENDACIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ELE DE NIVEL UNIVERSITARIO

A la luz de los resultados explorados en este artículo y de su relación con la enseñanza superior y/o de ELE, se destacan las siguientes recomendaciones. En lo que se refiere a las políticas institucionales “claras” se recomienda:

(1) Antes de autorizar o prohibir el uso de la IA en clase, el profesorado de ELE tiene que consultar las políticas institucionales sobre su uso o prohibición y actuar de acuerdo con estas últimas.

a. En el caso de que una universidad prohíba su uso, el profesorado puede orientar al estudiantado hacia recursos en línea para un uso ético de la IA, pero no puede ir más allá.

b. En el caso de que una universidad tolere su uso para hacer ejercicios en clase, el profesorado tiene que educar al estudiantado sobre el uso ético de la IA, así como asesorarlo en lo que se refiere a cómo usarla adecuadamente y verificar la veracidad del producto generado por esta.

c. En el caso de que una universidad acepte su uso en clase tanto para hacer ejercicios como para hacer evaluaciones, el profesorado, además de educar a sus estudiantes sobre el uso ético y adecuado de la IA, verificando la veracidad del producto generado por esta, tiene también que enseñarle las pautas en cuanto a la forma de citar y referenciar a la IA en sus trabajos, siempre teniendo en cuenta la posición de su institución al respecto.

(2) El estudiantado de ELE de nivel universitario tiene que respetar las exigencias de uso o prohibición de uso de las herramientas de IA en clase y para las evaluaciones.

(3) El papel del profesorado, tanto universitario como de lenguas, es el de inculcar valores éticos o de integridad académica para el uso de herramientas de IA durante la redacción de trabajos universitarios, siempre tomando en consideración las exigencias de su institución.

En cuanto a la “invasión” de ChatGPT, el presente artículo lleva a proponer las siguientes recomendaciones para el estudiantado universitario de ELE:

(4) Para incrementar el uso ético de la IA por parte del estudiantado, es necesario que el estudiantado siga consultando a sus docentes o recurra a tutores informáticos.

(5) Para producir textos de calidad, es imprescindible que el estudiantado aprenda a evaluar la veracidad de una información mediante la búsqueda de más de una fuente respecto a esta información.

(6) Es necesario que el estudiantado priorice las funciones benéficas de la IA que refuercen su proceso de aprendizaje.

(7) Es importante que el estudiantado use la traducción automática de una manera que no perjudique el proceso de adquisición del ELE, de una L2 o LE, como por ejemplo, en el caso de la revisión de la sintaxis o nuevas estructuras en esta lengua.

(8) El estudiantado tiene que aprender a usar ChatGPT como apoyo para practicar la paráfrasis.

(9) En el caso de que el estudiantado use la IA en algún momento al elaborar un texto académico, es necesario que integre esta fuente en las referencias de su trabajo.

En lo que se refiere a las “reorientaciones” para prever una implantación adecuada de la IA, el presente artículo lleva a proponer las siguientes recomendaciones para el profesorado universitario de ELE:

(10) El uso de la IA en la enseñanza, ya sea superior y/o de lenguas, requiere que el profesorado se desarrolle profesionalmente para adquirir habilidades y conocimientos, independientemente de las políticas institucionales en cuanto a la autorización o prohibición del uso de la IA en clase o para las evaluaciones. Así, el profesorado de ELE de nivel universitario responde a las expectativas de desarrollo profesional relacionado con el uso de las tecnologías en el marco de su profesión (Moreno Fernández, 2018).

(11) El profesorado de ELE de nivel universitario tiene que ajustar no solo sus evaluaciones, sino también el contenido de sus cursos y las actividades llevadas a cabo en clase tomando en cuenta las posibilidades que ofrece la IA, siempre de acuerdo con las políticas de su institución de enseñanza.

(12) En la era de la IA, el profesorado de ELE tiene que conocer las herramientas de la IA, sus funciones, ventajas e inconvenientes, y actuar de acuerdo con las exigencias de su institución de enseñanza.

5. CONCLUSIÓN

Hoy en día la enseñanza-aprendizaje del ELE no puede privarse de esta interrelación ciencia-sociedad-enseñanza para asegurarse de la prevalencia de la integridad académica en los estudios universitarios inmersos en la IA. Los resultados del análisis cuantitativo descriptivo expuestos en este artículo apuntan en este sentido. Los resultados del estudio del PUPP informan sobre el hecho de que el estudiantado sabe lo que es el plagio, pero tiene dificultades para citar y parafrasear. Además, mientras que el estudiantado encuestado por el PUPP en 2023 usa herramientas de revisión lingüísticas para sus trabajos universitarios, el estudiantado internacional tiende a usar más la IA en comparación con quienes realizan sus estudios en su L1 o en una L2. Por otra parte, si bien el estudiantado identifica al personal docente como el primer agente que le enseña las cuestiones relacionadas con el plagio, el profesorado encuestado en el estudio del PUPP no planea enseñar el uso ético de la IA. A la luz de los resultados de la encuesta del PUPP y su

relación con los estudios al respecto, se estableció una serie de recomendaciones en torno a las políticas “claras” para las instituciones de enseñanza superior, la “invasión” de ChatGPT para el estudiantado universitario de ELE y las “reorientaciones” para prever una implantación “adecuada” de la IA para el profesorado universitario de ELE.

A pesar de la polémica que genera la IA, su uso tiene ventajas para el aprendizaje de idiomas (Hidalgo y Villán, 2024). Sin embargo, se tiene que educar al estudiantado sobre el uso ético de las herramientas disponibles. Desgraciadamente, este uso ético pasa desapercibido en la literatura consultada. Llevar a cabo estudios específicos sobre la interacción de la integridad académica con la IA y los beneficios de esta en la enseñanza-aprendizaje del ELE, enriquecerá la reflexión sobre la integridad académica y la IA en ELE y contribuirá a posicionarse mejor en el debate a favor o en contra del uso de la IA en las clases de ELE de nivel universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Abasi, A. R. y Grave, B. (2008). Academic literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 221-233.
- Cong-Lem, N., Tran, T. N. y Nguyen, T. T. (2024). Academic integrity in the age of generative AI: Perceptions and responses of Vietnamese EFL teachers. *Teaching English with Technology*, 24(1), 28-47.
- Correa, M. (2011). Academic dishonesty in the second language classroom: instructor's perspectives. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 1(1), 65-79.
- Deckert, G. D. (1993). Perspectives on plagiarism from ESL students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 2(2), 131-148.
- Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A. y Kumar Ramasamy, L. (2023). El impacto de ChatGPT en la educación superior. *Frontiers in Education*, 1-13.
- Freeman, J. (2024). Provide or punish? Students' views on generative AI in higher education. HEPI Policy notes 51. Higher Education Policy Institute (HEPI). <https://www.hepi.ac.uk/2024/02/01/provide-or-punish-students-views-on-generative-ai-in-higher-education/>
- Galli, M. G. y Kanobel, M. C. (2023). ChatGPT en educación superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones. *Revista Educación superior y sociedad*, 35(2), 174-195.

- García Sánchez, O. V. (2023). Uso y Percepción de ChatGPT en la Educación Superior. *RITI Journal*, 11, 98-107. <https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009>
- Gregersen, E. (2025). *ChatGPT software*. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/technology/ChatGPT>
- Gunnarssona, J., Kuleszab, W. y Pettersson, A. (2014). Teaching International Students How to Avoid Plagiarism: Librarians and Faculty in Collaboration. *The Journal of Academic Librarianship*, 413-417. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aca-lib.2014.04.006>
- Hidalgo, L. y Villán Á. (8 de marzo de 2024). La inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. *UNIR revista*. <https://www.unir.net/revista/educacion/la-inteligencia-artificial-en-la-ensenanza-de-idiomos/>
- Moreno Fernández, F. (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
- Partenariat Universitaire sur la Prévention du Plagiat (PUPP). (2022). *Objectifs*. Université du Québec en Outaouais. PUPP. <https://pupp.uqo.ca/fr/objectifs/>
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-28. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878/1777>
- Peters, M. (2021). *Modèle sur les stratégies de créacollage numérique*. Demande de subvention de partenariat soumise au CRSH/Partnership grant application submitted to SSHRC. <https://mpeters.uqo.ca/ateliers-workshops/>
- Radabán Zurita, M. (3, 4, y 5 de marzo 2025). *¿Cómo aplican los docentes de lenguas extranjeras las herramientas de la inteligencia artificial en sus clases? Una revisión sistemática* [Ponencia]. II Coloquio Internacional Usos de la IA en la enseñanza de la lengua y la cultura: una mirada crítica, UNAM.
- Université de Moncton (UdeMoncton). (2025a). 10.9.3 Fraude. *Répertoire universitaire*. UdeM. <https://www.umoncton.ca/repertoire/reglements>
- Université de Moncton (UdeMoncton). (2025b). *IA et vos plans de cours*. UdeM. https://www.umoncton.ca/integrite/ia_et_vos_plans_de_cours
- Université de Québec à Montréal (UQÀM). (2024). *Règlement 18. Règlement sur les infractions de nature académique*. UQAM. https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/12/REGLEMENT_NO_18.pdf
- Valerio, C. (2024). *Inteligencia artificial y enseñanza de idiomas*. British Council Spain.
- Wassi, E. (2024, 23 de febrero). El futuro de la IA en educación: el caso británico. *La Prensa*.

La IA como herramienta para potenciar el rendimiento estudiantil en presentaciones orales de español al final del curso

AI as a Tool to Enhance Student Performance in Final Spanish Oral Presentations

Carlos Naranjo

Carlos.Naranjo@sjcd.edu

San Jacinto College: Pasadena, Texas

Yesenia Chávez

yesenia.chavez@sjcd.edu

ORCID: [0009-0005-3220-9372](https://orcid.org/0009-0005-3220-9372)

San Jacinto College: Pasadena, Texas

Resumen: El avance de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha abierto nuevas oportunidades para mejorar el aprendizaje del alumnado en cursos de español como segunda lengua (L2). Este artículo explora la integración de herramientas de IA, como ChatGPT, dentro de un curso universitario de español en Texas, EE. UU. A través de un enfoque basado en multiliteracidad, el grupo de estudiantes utilizó IA para redactar, refinar y mejorar sus presentaciones orales finales, incorporando también elementos multimedia como animaciones y videos.

El estudio adopta un marco metodológico que combina retroalimentación instantánea y prácticas innovadoras de aprendizaje digital. Se examinan los beneficios de la IA en el desarrollo de habilidades lingüísticas, incluyendo la precisión gramatical, el vocabulario y la confianza en la expresión oral. Asimismo, se analizan los desafíos que enfrenta el estudiantado, como el acceso equitativo a la tecnología y la necesidad de validar la precisión del contenido generado por IA.

Los resultados evidencian mejoras significativas en la competencia lingüística de la comunidad estudiantil, así como un incremento en su motivación y creatividad. No obstante, se identifican áreas de mejora, como la optimización del tiempo de producción y el acceso a versiones avanzadas de IA. Este estudio contribuye al

creciente debate sobre el uso de IA en la enseñanza de idiomas y su potencial para transformar la educación en el siglo XXI.

Palabras clave: inteligencia artificial; aprendizaje de idiomas; multiliteracidad; presentaciones orales; tecnología educativa.

Abstract: The advancement of artificial intelligence (AI) in education has opened new opportunities to enhance student learning in Spanish as a second language (L2) courses. This article explores the integration of AI tools, such as ChatGPT, within a college-level Spanish course in Texas, USA. Through a multiliteracy-based approach, students used AI to draft, refine, and improve their final oral presentations, also incorporating multimedia elements such as animations and videos.

The study adopts a methodological framework that combines collaborative activities, instant feedback, and innovative digital learning practices. It examines the benefits of AI in developing linguistic skills, including grammatical accuracy, vocabulary, and confidence in oral expression. Additionally, it analyzes the challenges students face, such as equitable access to technology and the need to validate AI-generated content accuracy.

The results show significant improvements in students' linguistic competence, as well as increased motivation and creativity. However, areas for improvement are identified, such as optimizing production time and access to advanced AI versions. This study contributes to the ongoing discussion on AI use in language teaching and its potential to transform 21st-century education.

Keywords: artificial intelligence; language learning; multiliteracy; oral presentations; educational technology.

INTRODUCCIÓN

La adición de herramientas de inteligencia artificial (IA o AI en inglés) en entornos educativos ha empezado a revolucionar y transformar la forma en que las comunidades estudiantiles aprenden e interactúan con el contenido del curso. A medida que la educación adopta avances digitales, han surgido herramientas como ChatGPT que constituyen recursos poderosos para apoyar en la tarea de enseñar la lengua y fomentar la motivación en el aula. Estas herramientas ofrecen oportunidades de aprendizaje personalizado, retroalimentación inmediata y

métodos creativos para adquirir un nuevo idioma, lo que genera una nueva ola de entusiasmo en la enseñanza de lenguas (OpenAI, 2025).

Desde nuestra perspectiva, proponemos que el marco de la multiliteracidad ofrece un enfoque prometedor para utilizar estas herramientas. Autores clave que apoyan el uso de la multiliteracidad en el aprendizaje de lenguas son Cope y Kalantzis (1999), Karkar Esperat (2024), el New London Group (1996) y Selber (2004), quienes abogan por una pedagogía que desarrolle la capacidad de cada estudiante para interactuar con múltiples modos semióticos y contextos comunicativos. La multiliteracidad destaca diversas formas de comunicación y representación, como las literacidades lingüística, visual y digital. Al integrar la IA con prácticas de multiliteracidad, el profesorado puede fomentar un entorno de enseñanza y aprendizaje que refleje la naturaleza multifacética de la comunicación en el mundo real.

Este artículo profundiza en la integración de herramientas específicas de IA, como ChatGPT, en un curso de español como segunda lengua o lengua extranjera (L2 o LE) en un colegio comunitario en Texas, Estados Unidos. Participaron 102 estudiantes universitarios de nivel principiante, distribuidos en varias secciones del curso de español como lengua extranjera. El grado de escolaridad de las personas que conformaron este estudio es universitario (educación terciaria), mientras que el nivel de lengua del curso que se les impartió es principiante. Sin embargo, debemos señalar que, debido al intenso contacto entre el inglés y el español en la ciudad de Houston, Texas, se puede considerar a un alto porcentaje de este grupo como hablante del español como lengua de herencia con diversos grados de competencia lingüística en el continuo bilingüe. Algunos trabajos clave en el estudio del bilingüismo y el continuo bilingüe son los de Cummins (2000), Ervins y Osgood (1954), Grosjean (2010), Hymes (1972), Paradis (2004), Ronjat (1913) y Weinreich (1953), entre otros, los cuales han contribuido significativamente a la comprensión de este fenómeno lingüístico.

Por no ser del interés de quienes realizaron este análisis en el momento de aplicar la intervención pedagógica en el curso, al reportar los resultados no se tuvieron en cuenta las variables sociolingüísticas de edad y sexo, entre muchas otras. Como antes se menciona, las herramientas de IA fueron fundamentales en un proyecto final que tenía por objetivo mejorar las habilidades del alumnado en el idioma español. A través de actividades colaborativas y un enfoque estructurado de multiliteracidad, la comunidad estudiantil utilizó la IA para redactar, refinar y mejorar presentaciones orales. Los proyectos también incorporaron elementos

multimedia, como edición de videos y animaciones, con el fin de fomentar la creatividad y asegurar una experiencia de aprendizaje integral.

En este artículo se exploran los beneficios y desafíos de usar herramientas de IA como ChatGPT para apoyar el éxito estudiantil. Si bien estas herramientas ofrecen soluciones de aprendizaje accesibles e innovadoras, también se abordan desafíos como enfrentar los errores en el contenido generado por la IA y garantizar el acceso equitativo a la tecnología. En última instancia, este trabajo busca contribuir al creciente cuerpo de investigación sobre la IA en la educación y ofrecer ideas sobre su potencial para transformar el aprendizaje de idiomas.

Marco de referencia

Quienes se dedican al ámbito de la investigación y al de la docencia han mostrado un interés creciente en el uso de la IA en la enseñanza de idiomas. A medida que herramientas como ChatGPT ganan popularidad, su aplicación en entornos educativos ha mostrado un potencial significativo para mejorar el rendimiento en la adquisición de idiomas por parte del alumnado. Esta sección revisa brevemente algunas investigaciones sobre la IA en la educación, el enfoque de multiliteracidad y los beneficios y desafíos de usar herramientas de IA como ChatGPT en la enseñanza.

IA en el aprendizaje de idiomas

En estudios recientes sobre el papel de la IA en la enseñanza de idiomas, Ali (2020) señala que la IA ha demostrado ser una herramienta eficaz en la enseñanza de lenguas al facilitar procesos pedagógicos mediante sistemas informáticos. A partir del análisis de contenido cualitativo, se identifican cuatro áreas clave en las que la IA impacta positivamente: instrucción personalizada, desarrollo de habilidades lingüísticas, evaluación automatizada y apoyo en la traducción y comprensión de contenidos. Estos hallazgos refuerzan el valor de la IA como recurso pedagógico que optimiza tanto la enseñanza como el aprendizaje de lenguas. Kohnke et al. (2023) destacan el potencial de ChatGPT como herramienta pedagógica adaptable para la enseñanza de lenguas, a la vez que reconocen sus desafíos y se instan al desarrollo de competencias digitales avanzadas para un uso ético y eficaz. De manera similar, Crompton et al. (2024) distinguen las oportunidades y desafíos que

la IA aporta a la enseñanza del inglés y subrayan la necesidad de más investigaciones sobre el impacto de la IA en diversos niveles educativos.

Kostka y Toncelli (2023) examinan las oportunidades y dificultades que surgen al incorporar tecnologías como ChatGPT en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, aportan el contexto sobre el funcionamiento de esta herramienta de IA y analizan su aplicación en entornos de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Como señala Pérez-Núñez (2023), ChatGPT ofrece oportunidades innovadoras en la enseñanza de idiomas extranjeros, aunque requiere una atención cuidadosa para asegurar su uso ético y efectivo. En un estudio posterior, Pérez-Núñez (2024) analiza el uso de ChatGPT en la enseñanza del español como lengua extranjera, centrándose en su capacidad para generar tareas didácticas alineadas con principios pedagógicos actuales y el enfoque de diseño inverso. También propone un modelo de cinco pasos para desarrollar actividades en los modos interpretativo, interpersonal y presentacional, vinculado a objetivos de aprendizaje específicos. Si bien reconoce que el contenido generado por IA requiere revisión para cumplir con los estándares educativos, destaca su potencial para ahorrar tiempo docente. El estudio también subraya la importancia de que el profesorado desarrolle habilidades tecnológicas y éticas para integrar la IA de forma responsable en el currículo. Además, Muñoz et al. (2024) investigan la percepción del uso del ChatGPT en el sistema educativo hispanohablante a través de la red social antes conocida como Twitter. Mediante el análisis de sentimientos y el modelado de temas, los autores identifican opiniones divididas sobre el valor del ChatGPT, con especial énfasis en la curva de aprendizaje y los riesgos percibidos. Los resultados reflejan una actitud ligeramente negativa en la comunidad digital educativa estudiada.

Las tecnologías de IA, incluidos los chatbots y asistentes virtuales, se han integrado cada vez más en el aprendizaje de idiomas al ofrecer retroalimentación en tiempo real, instrucción personalizada y oportunidades para practicar el idioma (Chávez y Naranjo, 2024). Los estudios han demostrado que las herramientas de IA pueden mejorar la adquisición de vocabulario, la pronunciación y las habilidades gramaticales al crear entornos interactivos y de bajo estrés para quienes aprenden. Por ejemplo, en una revisión sistemática realizada por Chen et al. (2024) se analiza el diseño e implementación de herramientas de evaluación asistidas por la IA en la enseñanza de lenguas y se destaca su papel transformador al personalizar y automatizar procesos evaluativos. A través de una revisión sistemática y un meta análisis, se confirmó un efecto positivo moderado en los resultados de aprendizaje. Dicho trabajo concluye que, con un diseño adecuado, estas herramientas son especialmente útiles en contextos educativos en los que se consideran variables

como tipo de evaluación, duración de la intervención, nivel educativo y condición L1/L2 del estudiantado.

Por otro lado, Zawacki-Richter et al. (2019) presentaron una revisión sistemática sobre el uso de la IA en la educación superior; en ella destacaron su potencial para personalizar la enseñanza, optimizar la evaluación y automatizar procesos administrativos. El estudio subraya la importancia de una planificación curricular adecuada, la coordinación tecnológica institucional y la participación activa del profesorado para garantizar el uso ético y pedagógicamente pertinente de estas herramientas.

Las investigaciones recientes destacan el papel de la IA generativa, como el ChatGPT, en la asistencia con tareas de escritura, generación de diálogos de práctica y retroalimentación instantánea sobre gramática y sintaxis. Sin embargo, persisten algunos desafíos (Chávez y Naranjo, 2024).

Multiliteracidad en la educación

El enfoque de multiliteracidad enfatiza la integración de diversas formas de literacidad, incluidas las lingüísticas, visuales, auditivas y digitales, a fin de preparar al alumnado para un mundo complejo e interconectado. Reconoce que la comunicación no se limita a formas textuales, sino que incluye expresiones multimodales que incorporan imágenes, videos y herramientas digitales. El enfoque propuesto por Cope y Kalantzis (2009) resulta fundamental para entender el impacto de las tecnologías digitales en los procesos educativos contemporáneos. En su análisis de los “nuevos medios”, los autores no solo describen sus características técnicas, sino que también exploran cómo estos transforman las relaciones sociales de aprendizaje. Su planteamiento permite vincular la multiliteracidad con propuestas pedagógicas que reconocen la diversidad de modos comunicativos, ampliando así los horizontes de enseñanza y aprendizaje en contextos digitales.

El estudio publicado por el New London Group (1996) ha demostrado que combinar herramientas digitales con métodos de aprendizaje tradicionales mejora los resultados de la comunidad estudiantil. Esta investigación destaca el uso de marcos de multiliteracidad para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración entre los grupos de estudiantes. En este marco teórico, la obra de Cope y Kalantzis (1999) se convierte en una referencia esencial, al destacar cómo la educación debe adaptarse para formar personas capaces de participar activamente en contextos socioculturales diversos y dinámicos.

Al incorporar herramientas de IA como ChatGPT dentro de marcos educativos que promueven la multiliteracidad, el cuerpo docente puede ofrecer al alumnado

experiencias de aprendizaje más auténticas, interactivas y culturalmente enriquecedoras. Selber (2004) propone un modelo pedagógico que integra dimensiones funcionales, críticas y retóricas, orientado a formar estudiantes capaces de interactuar estratégicamente con múltiples tipos de literacidades. Además, desde una perspectiva humanista, redefine la alfabetización digital como una práctica discursiva y social, y aboga por formar personas expertas conscientes de los desafíos, las ideologías y las estructuras políticas implicadas en los entornos tecnológicos contemporáneos.

Beneficios y desafíos de la IA en la educación

Como se ha venido señalando, la integración de la IA en el ámbito educativo ofrece múltiples beneficios, tales como el acceso a un aprendizaje personalizado, la mejora del rendimiento académico mediante herramientas interactivas y la capacidad de monitorear el progreso de cada estudiante de manera eficiente. Por ejemplo, plataformas como Coursera utilizan algoritmos de IA para analizar el desempeño y las preferencias del alumnado, lo que permite recomendar cursos y materiales que se ajusten a sus necesidades individuales. Un enfoque personalizado no solo incrementa el compromiso de la comunidad estudiantil, sino que también mejora las tasas de finalización de los cursos (Eniversity, 2024).

La IA, según Vorecol (2024), está revolucionando la educación mediante la personalización del aprendizaje y el seguimiento automatizado en plataformas de gestión del aprendizaje o Learning Management System (LMS). Al adaptar los contenidos a las necesidades individuales, mejora la motivación, la retención y permite intervenciones educativas oportunas. No obstante, según plantea esta fuente, su implementación exige considerar aspectos éticos y de privacidad para asegurar una formación integral y responsable.

Como explica Blanco (2023), destacan siete beneficios clave de la IA en el ámbito educativo: la personalización del aprendizaje, la generación eficiente de materiales, la mejora en la accesibilidad, el uso de la realidad aumentada, la automatización de exámenes, el refuerzo de la ciberseguridad y la familiarización con tecnologías emergentes. Se subraya, además, el potencial de la IA para optimizar procesos pedagógicos, atender necesidades diversas y fomentar competencias digitales en estudiantes y docentes.

Según Domínguez Miguela (2024), entre los principales retos del uso de la IA en la enseñanza de lenguas destacan la necesidad de preservar el contacto humano para fomentar habilidades de pensamiento crítico y competencias afecti-

vo-culturales, así como la formación docente para integrar estas tecnologías de forma ética y pedagógica.

Investigaciones en este campo, señala Ruvenal (2025), analizan cómo la IA generativa está transformando la comunicación, la creatividad y las relaciones humanas. Aunque mejora la eficiencia en tareas cotidianas, también genera preocupaciones sobre la deshumanización, la pérdida de contacto directo y el impacto emocional. Este autor también añade que investigaciones sobre el tema advierten que la IA puede sustituir interacciones humanas auténticas y afectar así la bioética y la formación de impresiones personales. El texto concluye que, si bien la IA ofrece soluciones innovadoras, su uso excesivo puede comprometer aspectos esenciales de la experiencia humana.

Tomando en cuenta los señalamientos arriba expuestos sobre ventajas y desafíos por el uso de la IA en el aula, a continuación se detalla el diseño metodológico, la implementación del proyecto y los resultados observados en relación con el rendimiento lingüístico de la comunidad estudiantil.

Descripción de la intervención pedagógica del proyecto final de español

La intervención pedagógica propuesta se implementó en un proyecto final que integró tanto herramientas de IA como otras herramientas multimedia utilizó un enfoque de multiliteracidad para fomentar las habilidades lingüísticas de un grupo de estudiantes en un curso de español como segunda lengua o L2, en el primer semestre de la asignatura de Lenguas Extranjeras de una universidad o colegio comunitario en Texas. A continuación se describen el diseño del proyecto, las herramientas, las actividades y los métodos de evaluación empleados para medir el rendimiento académico o éxito estudiantil.

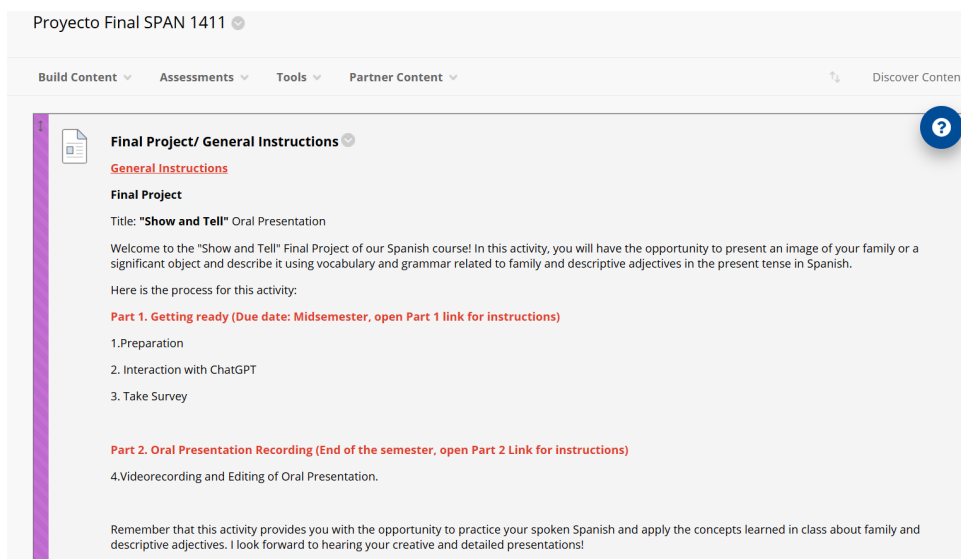
Diseño del proyecto

El proyecto final de la clase de español requería que el estudiantado colaborara para crear una presentación final en español con elementos visuales y auditivos. Se llamó *Show and Tell* y consistía en mostrar un objeto o fotografía que les resultara significativo y describirlo usando los adjetivos descriptivos, el presente simple de los verbos y el vocabulario de la familia, amigos y mascotas en español. El

grupo desarrolló guiones utilizando ChatGPT como asistente para generar ideas, mejorar la gramática y estructurar sus presentaciones.

Primeramente, las personas a cargo de la enseñanza diseñaron, crearon y presentaron un proyecto final del curso en la plataforma educativa Blackboard, según el reglamento del colegio donde esta comunidad estudiantil toma sus clases. En todas las secciones del curso de español se publicó el mismo formato del proyecto final. Este formato (Figura 1) fue escrito con instrucciones o *prompts* en inglés, y con la ayuda del equipo docente se le explicó al alumnado paso por paso lo que debía hacer.

Figura 1. Instrucciones generales en Blackboard del proyecto final *Show and Tell*



The screenshot shows a Blackboard course page titled 'Proyecto Final SPAN 1411'. The navigation menu includes 'Build Content', 'Assessments', 'Tools', and 'Partner Content'. The main content area displays a document titled 'Final Project/ General Instructions'. The text within the document reads: 'General Instructions', 'Final Project', 'Title: "Show and Tell" Oral Presentation', 'Welcome to the "Show and Tell" Final Project of our Spanish course! In this activity, you will have the opportunity to present an image of your family or a significant object and describe it using vocabulary and grammar related to family and descriptive adjectives in the present tense in Spanish.', 'Here is the process for this activity:', 'Part 1. Getting ready (Due date: Midsemester, open Part 1 link for instructions)', '1. Preparation', '2. Interaction with ChatGPT', '3. Take Survey', 'Part 2. Oral Presentation Recording (End of the semester, open Part 2 Link for instructions)', '4. Videorecording and Editing of Oral Presentation.', and 'Remember that this activity provides you with the opportunity to practice your spoken Spanish and apply the concepts learned in class about family and descriptive adjectives. I look forward to hearing your creative and detailed presentations!'.


Fuente: elaboración propia.

Según se muestra en las instrucciones generales, el proyecto final *Show and Tell* se dividió en dos partes. En la primera, con la guía de docentes, a mediados del semestre se asignó al grupo de estudiantes crear un borrador o *draft* que le debía servir para, en una segunda parte, hacer una presentación oral. La idea era buscar un objeto o una foto de una persona (familiar, amigo/o o bien una persona conocida) o mascota que tuviera relevancia en su vida. Con la ayuda de la IA, en este caso ChatGPT, el alumnado usó un *prompt* sugerido por quienes se encargaban de la enseñanza, empezó a elaborar su borrador y lo subió a Blackboard, según se le había orientado. Se le permitió preguntarle al ChatGPT en inglés sobre cómo hacer la descripción del objeto o foto, y qué vocabulario usar, con la aclaración

de que el resultado final debía ser en español. Las respuestas producidas en las interacciones con el ChatGPT fueron recogidas en un borrador en formato Word en sus computadoras y, luego de revisarlas (o corregirlas adecuadamente), fueron subidas a Blackboard. Esta Parte 1 del proyecto final fue evaluada posteriormente por el profesorado, quien aportó retroalimentación cuando fue necesario. La totalidad de estudiantes terminó la Parte 1 (el borrador) a tiempo y la subió a Blackboard en la fecha límite establecida para la misma (Figura 2).

Al final de esta primera parte se agregó una encuesta anónima usando la aplicación digital Survey, disponible en la carpeta creada por la persona a cargo de la enseñanza en Blackboard, para presentar el proyecto final *Show and Tell*. El equipo docente incluyó tres preguntas de opción múltiple en esta encuesta (véase Anexo) con la finalidad de medir de manera cualitativa el efecto del uso del ChatGPT en la Parte 1 del proyecto final. No se recolectaron datos cuantitativos referentes a las variables sociolingüísticas y su correlación, puesto que el profesorado no consideró que fueran relevantes en el momento de aplicar la intervención pedagógica. Sin embargo, esta breve encuesta arrojó datos útiles para, de modo cualitativo, describir la preferencia de la comunidad estudiantil por el uso del ChatGPT en este proyecto. La valoración de un grupo experto, en este caso el profesorado que diseñó, planeó y aplicó esta intervención pedagógica, se apoyó en los datos aportados por estas tres preguntas para emitir una opinión cualitativa en los resultados que se muestra más adelante.

Figura 2. Instrucciones en Blackboard para la Parte 1 del proyecto final



Part 1 Link

Availability: Item is hidden from students.

Final Project Part 1 (Due date Friday, March 22nd)
 Title: "Show and Tell" Oral Presentation
 Welcome to the "Show and Tell" Final Project. of our Spanish course! In this activity, you will have the opportunity to present an image of your family or a significant object and describe it using vocabulary and grammar related to family and descriptive adjectives in the present tense in Spanish.
 Here is the process for this activity:
 Part 1. Getting ready

- Preparation:
 - Choose an image of your family or an object that is important to you.
 - Think about how you will describe the image or object using family vocabulary and descriptive adjectives in Spanish.
- Interaction with ChatGPT:
 - Once you have your image or object, use ChatGPT to generate sentences or paragraphs that describe the image or object in Spanish.
 - Incorporate the information provided by ChatGPT into your oral presentation.

Remember that this activity provides you with the opportunity to practice your spoken Spanish and apply the concepts learned in class about family and descriptive adjectives. I look forward to hearing your creative and detailed presentations!

Fuente: elaboración propia.

Luego, al final del semestre, el grupo de estudiantes completó la Parte 2 (Presentación Oral) del proyecto final usando los datos aportados en el borrador (Parte 1) luego de la interacción y ayuda de la IA. En esta Parte 2 del proyecto final se le pidió al alumnado en las instrucciones de Blackboard (Figura 3) que elaborara una presentación oral en la que mostrara y describiera los objetos o fotos seleccionados para el borrador de la Parte 1. No se le exigió que usara una aplicación digital en particular, sino que se le proporcionó una lista de posibles recursos que estaban disponibles en la web de manera gratuita o que el colegio financia para su uso, entre ellos: WeVideo, PowerPoint, Adobe Suite, Powtoon y otros. La comunidad estudiantil diseñó, grabó y publicó en Blackboard sus presentaciones orales de manera creativa, usando diversos formatos, lo que enriqueció de manera general la habilidad de multiliteracidad de todas las personas que integraban este curso de español. Se crearon y publicaron las rúbricas para establecer criterios claros y evaluar el desempeño de quienes participaron en esta tarea específica, lo que facilitó la retroalimentación y la comprensión de las expectativas.

Sin embargo, no todos terminaron la Parte 2 del proyecto final a tiempo. El 90% de la clase entregó la presentación oral en Blackboard en la fecha límite. Quienes no pudieron terminar en tiempo pidieron una extensión, la cual fue conferida por el equipo docente. Al final, la totalidad del grupo completó la Parte 2 del proyecto.

Figura 3. Instrucciones en Blackboard para la Parte 2 del proyecto final

Part 2 Link

Attached files: Presentation_Rubric.pdf (50.294 KB)

Final Project Part 2
Title: "Show and Tell" Oral Presentation

Part 2. Oral Presentation Recording (End of the semester)

3. Oral Presentation Instructions:

- Previously, you prepared and practiced the oral presentation using the ChatGPT draft. So, now you will video-record your presentation, edit it using your favorite video editor online, and upload the resulting edited video recording to the Part 2 assignment link.
- Each oral presentation is prepared by the student and will last about 1 to 2 minutes in total. Creativity and the spontaneous development of different linguistic patterns are important areas to be evaluated.
- During the final presentation, share your image or object with the class.
- Describe the image or object using the sentences or paragraphs generated by ChatGPT, incorporating vocabulary and grammar related to family and descriptive adjectives in the present tense in Spanish.
- Pay attention to pronunciation and intonation while delivering your oral presentation.
- You are responsible for the recording quality of your project; if the quality is so poor that evaluation is not possible or your link does not work, the grade will be zero (0). Check the rubrics.
- Before uploading the video, check your work. Then upload the oral presentation (video recording) to BB. How? It is super easy. First, open the Final Project SPAN 1411 Tab in BB, then upload your video recording using the Part 2 link, and make sure to click on submit.
- Each student will be graded individually. The total value of this part 2 will be 50 points (out of 100 total) following the rubrics.
- **Deadline to upload your recording: Week 15: April 29th - May 5th (11:59 p.m.)**

Remember that this activity provides you with the opportunity to practice your spoken Spanish and apply the concepts learned in class about family and descriptive adjectives. I look forward to hearing your creative and detailed presentations!

Fuente: elaboración propia.

El objetivo principal del proyecto fue permitir que cada estudiante aplicara sus habilidades en el idioma español en contextos de la vida real y, al mismo tiempo, fo-

mentara su creatividad. También se buscó que la comunidad estudiantil se sintiera cómoda usando el español en un entorno interactivo y visualmente atractivo.

Herramientas utilizadas

- ChatGPT (versión gratuita): para generar ideas, redactar guiones y recibir retroalimentación sobre gramática y vocabulario.
- WeVideo, PowerPoint, Powtoon, entre otras herramientas: utilizadas para crear y editar las presentaciones visuales y las animaciones que acompañaron sus guiones.
- Blackboard y Cengage MindTap como parte de nuestro libro de texto: plataformas digitales educativas empleadas para organizar actividades, compartir recursos y recolectar el trabajo del alumnado.

Actividades realizadas

- Planificación del proyecto: al principio del semestre escolar el grupo de estudiantes revisó ejemplos de presentaciones orales del mismo proyecto final hechas en cursos anteriores y analizó con el profesorado cómo se podrían integrar las herramientas digitales para mejorar su trabajo. El propósito de esta primera fase fue alinear adecuadamente los intereses de la comunidad estudiantil con los objetivos del curso de español mediante una intervención pedagógica. Luego de esto, el equipo docente procedió a planear, diseñar y elaborar el proyecto final del curso para implementar una intervención pedagógica.
- Redacción con ChatGPT: quienes integraban el grupo de estudiantes redactaron borradores iniciales de sus guiones en español. ChatGPT les proporcionó retroalimentación instantánea y constructiva, con sugerencias sobre cómo mejorar su gramática y enriquecer su vocabulario. Las instrucciones fueron dadas en un *prompt* que la persona que guiaba la actividad de antemano había distribuido entre el alumnado para pedir retroalimentación de los borradores a la IA. Cada estudiante lo adaptó según sus necesidades. Por ejemplo, un porcentaje de la clase le pidió traducir palabras del vocabulario, otro tanto que corrigiera el presente simple de indicativo de los verbos

usados o la concordancia de género y número gramatical de los adjetivos empleados. Este mecanismo de retroalimentación eficiente ahorró tiempo y aseguró que la comunidad estudiantil mejorara sus habilidades lingüísticas, con lo que se destacó la efectividad de la IA en el aprendizaje de idiomas.

- Producción multimedia: el estudiantado utilizó herramientas como WeVideo, Adobe Suite, PowerPoint y Powtoon para crear videos y presentaciones visuales que reflejaran sus temas.
- Revisión y presentación: cada estudiante revisó su trabajo con el equipo docente y luego presentó su proyecto final ante las otras personas de la clase y el profesorado.

Métodos de evaluación

El proyecto se evaluó con base en los siguientes criterios (rúbricas):

- Exactitud lingüística: uso correcto de gramática, vocabulario y estructuras en español.
- Creatividad: originalidad en el diseño y uso de herramientas multimedia.
- Colaboración: nivel de participación e interacción con la persona a cargo de la enseñanza.
- Presentación: claridad, fluidez y confianza al presentar en español de acuerdo con el nivel principiante del curso.

Marco de evaluación

La efectividad de la intervención pedagógica se evaluó utilizando los siguientes métodos:

- Métricas de desempeño: se analizaron las calificaciones del proyecto final para evaluar mejoras en las habilidades lingüísticas, particularmente en la expresión oral y la escritura descriptiva en el presente simple de indicativo.

- Observaciones del equipo instructor: quienes se encargaron de la instrucción de la actividad evaluaron la calidad de las presentaciones del alumnado, señalando cambios en la confianza, en el uso del vocabulario y en la precisión gramatical.

Esta metodología enfatiza la integración de herramientas de IA en una actividad de aprendizaje estructurada, fomentando la creatividad y la competencia lingüística en un formato moderno y atractivo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Se logró la familiarización con herramientas de IA y otros recursos digitales:

- El enfoque de multiliteracidad en el proyecto final de la clase de español como L2 introdujo a la comunidad estudiantil en el uso de nuevas herramientas y recursos gratuitos disponibles en línea.
- Los datos de la breve encuesta (véase Anexo) del paso 1 del proyecto final mostraron que el 68% del total de 102 estudiantes rara vez usaba herramientas de IA, como ChatGPT, para redactar contenido en clase.
- Esto sugiere la necesidad de integrar el enfoque de multiliteracidad en las clases universitarias para ayudar al alumnado a familiarizarse más con las tecnologías emergentes y usarlas para el aprendizaje de lenguas.

2. Se observó el impacto de la IA (ChatGPT) en la creación de borradores:

- La incorporación de la IA (ChatGPT) en el proyecto final de la clase de español como L2 facilitó la creación del borrador del proyecto final.
- Los resultados de la encuesta indicaron que el 51.4% del grupo de estudiantes consideró útil a ChatGPT para redactar y terminar el paso 1 de su proyecto final.
- Eficiencia y calidad de las presentaciones orales: el uso de la IA contribuyó a la elaboración de borradores de las presentaciones orales más desarrollados y coherentes en un menor tiempo.

- Los datos de la encuesta revelaron que el 52% del alumnado sintió que ahorró tiempo al redactar sus presentaciones orales en español, mientras que el 25.4% afirmó que la IA le ayudó a crear presentaciones más organizadas y coherentes.
- Solo una persona del total de 102 estudiantes (1%) consideró que la IA no fue útil en la creación de su proyecto final de español.

Se observó que los resultados de este proyecto final, comparados con los de cursos anteriores sin la intervención pedagógica, fueron positivos. Quienes participaron mostraban más confianza para expresarse oralmente en español en la presentación final. La comunidad estudiantil, además, destacó la utilidad de ChatGPT para aclarar dudas gramaticales y estructurar sus ideas. Finalmente, se debe poner de relieve que las herramientas multimedia disponibles en la web ayudaron a hacer sus presentaciones atractivas y dinámicas.

Elementos positivos del proyecto

- Mejoras en habilidades lingüísticas. Comparando los resultados finales de las grabaciones y videos con los de cursos anteriores, en los que nunca se había usado IA, el alumnado mostró un progreso notable con ayuda de la IA en gramática, vocabulario y capacidad para construir oraciones más complejas.
- Aumento en la confianza. Algunas personas de la comunidad estudiantil expresaron sentirse más cómodas hablando en español después de practicar con la IA.
- Mayor creatividad y mejor desempeño. Las herramientas multimedia permitieron a quienes integraban la clase explorar nuevas formas de expresar sus ideas, lo que aumentó su motivación y participación y se logró un excelente desempeño general.

Desafíos encontrados

- Dificultades en el acceso a la tecnología. Algunas personas del grupo enfrentaron complicaciones para acceder a herramientas digitales fuera del aula.

- Alucinaciones de la IA. Aunque esta herramienta de IA fue útil para practicar el uso del presente de indicativo, el vocabulario de la familia y los adjetivos descriptivos, en algunos casos presentó *alucinaciones de IA*, es decir, respuestas que incluyeron información falsa, inventada o no solicitada por quienes la usaban, y en algunos casos requirió corrección o aclaración por parte de la persona a cargo de la enseñanza.
- Gestión del tiempo. La producción de proyectos multimedia requirió más tiempo del esperado, lo que generó desafíos para cumplir con los plazos.

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

La intervención pedagógica hecha al proyecto final implementado en un curso de español como segunda lengua o L2 en un colegio comunitario de Texas demostró que las herramientas de IA y multimedia pueden constituir recursos valiosos para aumentar el rendimiento académico y fomentar la creatividad de la comunidad estudiantil. Al integrar el enfoque de multiliteracidad y la IA, el alumnado experimentó un aprendizaje más rico e interactivo.

Recomendaciones para futuras investigaciones

A partir de esta experiencia, se identifican varias oportunidades de mejora que pueden guiar futuras implementaciones e investigaciones en el uso de IA para la enseñanza del español como L2.

En primer lugar, se recomienda incluir pruebas diagnósticas previas y posteriores a la intervención para medir con mayor objetividad la evolución lingüística del estudiantado, complementando así la evaluación basada en percepción. Asimismo, sería valioso recolectar ejemplos representativos del trabajo estudiantil, tales como fragmentos de guiones o presentaciones, que evidencien progresos en aspectos como el vocabulario, la gramática o la fluidez. Otra línea de análisis futura podría explorar comparaciones sistemáticas entre estudiantes que hacen uso y estudiantes que no hacen uso de herramientas de IA, lo cual permitiría identificar diferencias atribuibles directamente al empleo de estas tecnologías.

Desde una perspectiva metodológica, es importante fortalecer el rigor del diseño investigativo, mediante la incorporación, por ejemplo, de un grupo de control que permita establecer relaciones causales más sólidas. La integración de datos estadísticos cuantificables sobre el progreso lingüístico (como puntuaciones de rúbricas

comparadas antes y después de la intervención) enriquecería el análisis. También se sugiere profundizar en la exploración de los errores inducidos por la IA, con la documentación de cómo estos fueron identificados y corregidos en el aula, lo cual contribuiría al desarrollo de estrategias pedagógicas más críticas y conscientes.

Asimismo, una sistematización más detallada de los resultados permitiría una triangulación más robusta entre los datos de percepción, el desempeño académico y la evidencia documental. Por ejemplo, los datos obtenidos mediante encuestas anónimas podrían complementarse con análisis de rúbricas, autoevaluaciones o entrevistas. Finalmente, se recomienda considerar variables sociolingüísticas clave, como la edad, el género o el nivel de español como lengua de herencia, las cuales podrían arrojar diferencias significativas en el impacto de la IA sobre el aprendizaje. A la luz de estos elementos, futuras investigaciones deberán equilibrar el valor del autoinforme estudiantil y la observación docente con medidas más objetivas para evaluar con mayor precisión las competencias lingüísticas desarrolladas.

Las herramientas de IA y digitales en la educación tienen un enorme potencial para transformar el aprendizaje de idiomas y preparar a la comunidad estudiantil para un mundo cada vez más interconectado. Este proyecto representa un paso hacia la integración exitosa de estas nuevas tecnologías en el aula, con la esperanza de inspirar a otras personas dedicadas a la enseñanza a explorar enfoques similares para mejorar el aprendizaje del español a nivel universitario. Sin embargo, se observaron las limitaciones antes mencionadas.

Así, este estudio aporta evidencia empírica que respalda la integración crítica y creativa de la IA en la enseñanza del español como L2 o lengua extranjera en contextos universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Ali, Z. (2020). Artificial intelligence (AI): A review of its uses in language teaching and learning. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 769(1), 012043. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/769/1/012043>
- Blanco, P. (13 de noviembre de 2023). *Beneficios de la inteligencia artificial en la educación*. Educa Open. <https://www.educaopen.com/digital-lab/blog/educacion-digital/beneficios-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion>
- Chávez, Y. y Naranjo, C. (2024). ChatGPT in Spanish college classes: Is it beneficial for listening, speaking, reading, and writing skills? *International Journal of Education, Humanities and Social Science*, 7(6), 482-510.

- Chen, A., Zhang, Y., Jia, J., Liang, M., Cha, Y. y Lim, C. P. (2024). A systematic review and meta-analysis of AI-enabled assessment in language learning: Design, implementation, and effectiveness. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1).
- Cope, B. y Kalantzis, M. (1999). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). New media, new learning. En *Multiliteracies in motion* (pp. 99-116). Routledge.
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporía, N. y Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503-2529. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Domínguez Miguela, A. (2024). La inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. *Revista Digital Docente, Campus Educación*. <https://shorturl.at/DQ4IV>
- Eniversity. (23 de noviembre de 2024). *El impacto de la inteligencia artificial en la personalización de la educación virtual: ¿Realmente mejora el aprendizaje?* Eniversity. <https://shorturl.at/zAjP2>
- Ervins, S. M. y Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 139-145.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Karkar Esperat, T. (17 de abril de 2024). Multiliteracies in teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1890>
- 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>
- Kostka, I. y Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *TESL-EJ*, 27(3).
- Muñoz, A., Baena-Pérez, R., Balderas, A., Palomo-Duarte, M., Caballero-Hernández, J. A., Mota, J. M. y Doderó, J. M. (2024). Exploring the impact of ChatGPT on education: A case of study on Spanish Tweets. En J. A. de Carvalho Gonçalves, J. L. Sousa de Magalhães Lima, J. P. Coelho, F. J. García-Peñalvo y A. García-Holgado (Eds.), *Proceedings of TEEM 2023* (pp. 145-155). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-1814-6_14
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- OpenAI. (2025). ChatGPT (Versión 4.0) [Modelo de lenguaje de gran tamaño].

- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins.
- Pérez-Núñez, A. (2023). Exploring the potential of generative AI (ChatGPT) for foreign language instruction: Applications and challenges. *Hispania*, 106(3), 355-362. <https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a906568>
- Pérez-Núñez, A. (2024). ChatGPT in Spanish language instruction: Exploring AI-driven task generation and its implications for teaching practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(1), 61-82. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2366053>
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage chez l'enfant bilingue*. Librairie Felix Alcan.
- Ruvenal, C. (25 de marzo de 2025). Más eficientes, pero menos felices: Así nos está cambiando la IA. *El País*. <https://elpais.com/proyecto-tendencias/2025-03-26/mas-eficientes-pero-menos-felices-asi-nos-esta-cambiando-la-ia.html>
- Selber, S. A. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. University of Illinois Press.
- Vorecol. (12 de septiembre de 2024). *El impacto de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje en LMS: Seguimiento del progreso del alumno*. Vorecol. <https://vorecol.com/es/articulos/articulo-el-impacto-de-la-inteligencia-artificial-en-la-personalizacion-del-aprendizaje-en-lms-seguimiento-del-progreso-del-alumno-189042>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle of New York.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27.

ANEXO. DATOS DE LA ENCUESTA ANÓNIMA

Survey Canvas: AI Interaction Survey

The Survey Canvas allows instructors to add and edit questions, reorder questions, and review the survey before deploying it to users. Surveys are intended to gather feedback from users and are not graded. [More Help](#)

This survey has attempts associated with it. You can edit or delete questions on this page.

Description	Dear Students, Thank you for participating in this brief survey about your experience with ChatGPT in generating draft content for your final oral presentations. Your feedback is valuable for improving the learning process. Please take a few moments to answer the following questions.
Instructions	
Total Questions	3
Number of Attempts	18

Select: All None Select by Type: - Question Type - Multiple Choice

1. Multiple Choice 1

Question	How frequently did you use ChatGPT to assist you in drafting content for your classes?
Answer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rarely 2. Occasionally 3. Frequently 4. Very frequently

2. Multiple Choice 2

Question	On a scale of 1 to 5, how helpful did you find ChatGPT in generating draft content for your final oral presentation?
Answer	1. Not helpful at all 2. Slightly helpful 3. Moderately helpful 4. Helpful 5. Very helpful

3. Multiple Choice 3

Question	In what specific ways did ChatGPT assist you in crafting your final oral presentation draft?
Answer	Adding and learning new vocabulary in Spanish. Saving time to create a draft of the oral presentation in Spanish. More organized and coherent oral presentation draft in Spanish. Longer sentences in Spanish. I didn't find helpful the interaction with ChatGPT for my Spanish class project.

Fuente: elaboración propia.

Propuesta y evaluación de un curso-taller de lectura y análisis de minificciones

Proposal and Assessment for a Reading and Analyzing Minifictions Course

Raquel Sánchez Reizábal
rareizabal@gmail.com

ORCID: [0009-0000-5644-5592](https://orcid.org/0009-0000-5644-5592)

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Se presenta una propuesta de un curso de literatura y su correspondiente acercamiento evaluativo. El objetivo es exponer cómo se aplican elementos teóricos y criterios de evaluación a un curso de literatura hispánica para personas extranjeras, específicamente, trabajando con el género de minificciones. En el curso se propone enseñar al grupo de discentes a analizar un texto literario breve para entender cómo funciona y valorar las partes que lo conforman, desde el título hasta las figuras retóricas, con el fin de realizar una interpretación final de la interacción de todos sus elementos. La propuesta de evaluación ha sido concebida para calificar el análisis de una manifestación de la lengua que se caracteriza esencialmente por ser subjetiva. Se evalúan también su interpretación y percepción como objetos “difíciles” de examinar de manera objetiva, ya que los resultados que arroja la valoración no siempre son los mismos, pues entran en juego factores como la interpretación personal.

Palabras clave: evaluación; literatura; minificación; enseñanza de ELE.

Abstract: An assessment proposal developed for a literature course is presented. The aim is to explain how the theoretical elements and assessment guidelines are applied to a course on Hispanic literature for foreigners, specifically, minifiction, in which it is taught as an object of study in itself. The purpose is to teach students to analyze a brief literary text to understand how it works and evaluate the parts

that make it up, from the title to the rhetorical figures, in order to make a final interpretation of the interaction of all its elements. In this sense, the proposal has been conceived to evaluate the analysis of a manifestation of the language that is essentially characterized by being subjective, as well as its interpretation, and, therefore, is perceived as a “difficult” object to evaluate in a way objective, since the results produced by the assessment are not always the same, since personal interpretation comes into play.

Keywords: assessment; literature; minifiction; SFL.

EL USO DE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ELE

El método de enseñanza gramática-traducción

El rumbo y la finalidad que ha tomado la enseñanza de la literatura en las clases de ELE han cambiado a lo largo del tiempo. Como señala Ubach (2008, p. 586, como se citó en Sanz, 2006, p. 6), la literatura originariamente desempeñaba un papel fundamental en la enseñanza de lenguas antes de que adquiriera relevancia el enfoque comunicativo, bajo el método tradicional de enseñanza traducción basado en el aprendizaje del latín y el griego clásicos. Se trataba de un método en el que primaban la enseñanza de la gramática, la traducción y la comprensión lectora por encima de otras habilidades de la lengua como la expresión oral o la comprensión auditiva. Los libros que servían de guía eran obras de lo que hoy se conoce como literatura clásica.

El texto literario como Cultura

En años posteriores, la literatura en la clase de ELE seguía teniendo su espacio, pero bajo el concepto de “Cultura” con mayúsculas (Vergara, 2006, p. 7); es decir, los métodos que se aplicaban consideraban que se debía enseñar la literatura como muestra de cultura necesaria que los estudiantes tenían que conocer, relacionando, así, el texto literario con el concepto de Cultura (Vergara, 2006, p. 7), pero dejando de lado otros usos del mismo que se relacionan con el aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, con la llegada de otros enfoques y metodologías, especialmente el enfoque comunicativo, que despertó gran interés y cuyo objetivo principal es que el estudiantado pueda comunicarse y expresarse en otro idioma distinto al suyo, la gramática, la traducción y la literatura concebida como Cultura (con ma-

yúsculas) fueron perdiendo protagonismo, y con ellas las obras literarias también quedaron relegadas (Iriarte, 2009, p. 188; Vergara, 2006, p. 7).

Una de las razones alegadas en su momento fue la consideración de la lengua de los textos literarios como “artificial o inasequible para alumnos extranjeros y que además, las situaciones que presentaba no podrían servir como modelo de escenarios de la vida diaria para los estudiantes”, como explica Fernández (2014, p. 17). En este sentido, hay que añadir lo que apunta Bernal Martín (2011, p. 5) acerca de que el método de enseñanza gramática-traducción proponía la literatura como “modelo de lengua” y no como “exponente de uso” para el alumnado, lo cual también podía presentar un problema al trabajar con textos literarios en clase.

El enfoque comunicativo

A partir de la llegada del enfoque comunicativo, entre los años ochenta y noventa del siglo pasado, el objetivo de la enseñanza de lenguas se centra en dotar a cada discente de herramientas y estrategias para el desarrollo de su capacidad de expresión tanto oral como escrita en un idioma diferente al materno. Y, precisamente, como señala Menouer (2009, pp. 122-123), es la enseñanza de la expresión escrita la que introduce de nuevo la literatura en la clase de ELE. No obstante, se debe destacar que esta vuelta de la literatura a la escena educativa de segundas lenguas se hace de una forma distinta a la de los métodos anteriores (gramática-traducción y muestra de Cultura), ya que se presenta como referente de “documentos auténticos y de gran calidad” (Menouer, 2009, p. 123).

Si bien los textos literarios consiguieron entrar de nuevo en la escena educativa, no hay que olvidar que durante un tiempo no se entendía la literatura como una situación de comunicación real y únicamente eran relevantes en este sentido las tareas cotidianas. A este respecto, Montesa y Garrido (1990, p. 450) afirman que existe una relación fundamental entre la comunicación y la expresión, por lo que ambos conceptos no se deben separar. Asimismo, comentan que precisamente la literatura puede servir de motivación real al estudiantado para expresarse oralmente, mucho más que otro tipo de *inputs* o ejercicios. En la misma línea, Lahoz (2012, p. 5) explica que “el enfoque por tareas concibe la literatura como una experiencia comunicativa más”.

En cualquier caso, desde la llegada del enfoque comunicativo, la literatura en la enseñanza de segundas lenguas se ha consolidado en los programas de ELE al punto que, en la actualidad, el debate no se centra tanto en el hecho de si es beneficiosa o pertinente la literatura en la clase de ELE (situación en la que hay un consenso generalizado de sus aportes), sino en el enfoque o la forma que se trabajará con ella en clase (Fernández, 2014, p. 18).

Literatura como medio o como meta

En relación con el apartado anterior, es importante determinar el enfoque que se le va a dar a la literatura en el contexto de ELE. En esta línea, hay que resaltar el papel de los textos literarios en clase. Cuando llegan a utilizarse, en muchos casos, siguen quedando supeditados a la enseñanza de la lengua como pretexto para profundizar y/o consolidar lingüísticamente lo que se ha trabajado en clase, para incrementar el vocabulario, o como elemento cultural, más que como objeto de estudio en sí mismo (Castillo, 2004, pp. 248-249). En otras palabras, la finalidad del uso del texto literario en clase suele ser fundamentalmente de apoyo didáctico y muestra de *input* auténtico; o, lo que es lo mismo, se le considera un medio, como explica Castillo: “En síntesis, si se opta por incluir lo literario en la clase, se hace con una idea en la mente muy clara: *la literatura es un medio*” (2004, p. 249).

Por otra parte, en el *Volumen complementario* del MCER (Consejo de Europa, 2021, pp. 70-71) aparece una escala ilustrativa de la lectura por placer en el apartado “Comprensión de lectura” como una referencia para clasificar, de forma nivelada, la capacidad de comprender textos, principalmente literarios, en los que el objetivo esencial de la lectura es el placer de la misma. A este respecto, el baremo descrito ayuda a valorar y evaluar el nivel de comprensión de literatura del estudiantado, entendida como meta u objeto de estudio en sí misma, en la que los otros contenidos lingüísticos se consideran añadidos o “ventajas adicionales”, en palabras de Castillo (2004, p. 249).

En suma, al trabajar con textos literarios en la clase de español para personas extranjeras existen, como se ha visto, dos formas de abordar su estudio: a) presentar la literatura como *medio*, con el fin de potenciar la competencia lingüística; y b) colocar la literatura en un primer plano, como *meta*, considerándola un objeto de estudio en sí misma.

¿Por qué trabajar con microcuentos en la clase de ELE?

Si se realizan búsquedas en internet sobre el microrrelato en la enseñanza del español se puede observar que, a pesar de no ser un género muy explotado didácticamente (Lahoz, 2012, p. 3), ofrece muchas posibilidades de trabajo eficaces para la enseñanza de ELE, al mismo tiempo que presenta al género como una novedad metodológica (Lahoz, 2012, p. 8).

La brevedad

La primera característica que resalta es la brevedad del texto literario. Varios autores (Acharki, 2022, p. 14; Coloma, 2003, pp. 614-615; Lahoz, 2012, p. 3) destacan en primer lugar el beneficio de este rasgo. Incluso el mismo Poe (Zavala, 1993, pp. 13-14) explicaba la gran ventaja que supone la lectura completa del texto literario sin interrupciones. A este respecto, la lectura completa de la obra en el aula facilita el análisis, ya que se puede leer varias veces. Además, ofrece la posibilidad de trabajarse en clase en su totalidad y, al mismo tiempo, permite a la comunidad estudiantil leer un texto completo en español, sin olvidar la satisfacción que conlleva dicho logro.

En este sentido, la brevedad se considera un elemento motivador, como apunta Coloma (2003, pp. 618 y 622), para capturar la atención de la persona lectora/estudiante, pues para que un minicuento sea efectivo es necesario reducir los adornos y lo superficial, y centrarse en lo esencial, en lo que “incide directamente en el interés y motivación del estudiante”. El mismo autor insiste en el hecho de que muchos de los actos comunicativos cotidianos son breves (2003, p. 615), al igual que los microrrelatos, por lo que la extensión facilita establecer una analogía entre situaciones de comunicación cotidiana o real y la situación comunicativa de una minificción literaria, es decir, supone otro punto a favor de la motivación que puede generar este tipo de texto en el curso que aquí se propone. Se puede pensar en el ejemplo de un mensaje breve, realizado en alguna aplicación de mensajería instantánea que se utiliza a diario, en el que el número de palabras es breve, pero cuyo significado no siempre es sencillo de desentrañar, ya que a veces conlleva implicaciones culturales, metafóricas o pragmáticas. Algo similar se puede encontrar en la lectura de un minicuento.

Género en auge

Por otro lado, además de la importancia del interés que suscitan los textos muy breves, Lahoz (2012, p. 3) comenta que otro elemento motivador para trabajar con minicuentos en ELE es el hecho de que el género, cuyo formato permite su difusión en plataformas de acceso masivo, se encuentra en un momento de “auge y expansión”.

Asimismo, el microrrelato es un género relativamente moderno (Zavala, 2022, p. 34) que cuenta con la presencia de diversas personalidades literarias de habla hispana (Lahoz, 2012, p. 3), lo cual resulta de gran interés para trabajarlo en clase, pues permite al grupo de discentes acercarse a distintas variedades dialectales de

la lengua española de la mano de personas dedicadas a la escritura representativas del género.

Factor afectivo

El hecho de que las minificciones se puedan leer sin interrupciones genera en la persona lectora/estudiante dos emociones respecto al género. Por un lado, como apunta Fernández (2014, p. 38), la brevedad del texto permite que la comunidad estudiantil se acerque a él con menos temor que el que puede generar una obra de mayor extensión como la novela. Por otro lado, siguiendo a Lahoz (2012, p. 8), la lectura del texto completo sin pausas ni modificaciones genera satisfacción en el alumnado al hacerle sentir que es capaz de leer una obra literaria en lengua extranjera desde el principio hasta el final.

Promueve actividades comunicativas

Si bien Lahoz (2012, p. 8) afirma que el trabajo en clase de ELE con textos literarios breves permite “diseñar actividades en las que integremos las cuatro destrezas”, son de especial interés para la presente propuesta las ideas desarrolladas tanto por Coloma (2003, p. 617) como por Acharki (2022, p. 15) en torno a que las ficciones breves promueven actividades comunicativas de interacción y expresión orales y escritas.

En concreto, cobra gran relevancia la propuesta de Acharki (2022, p. 15) de colocar al alumnado en el rol de escritor, y promover así la escritura creativa con el fin de que la comunidad estudiantil descubra “racionalmente el proceso de creación, [se familiarice] con las particularidades del lenguaje artístico y [conozca] los instrumentos necesarios para producir textos literarios”. En este sentido, una de las actividades propuestas en el curso es la de crear una minificción a partir del juego que ofrece el microrrelato de Britto García (2001, p. 44) “Subraye las palabras adecuadas”, cuyo planteamiento es la sucesión de sustantivos y verbos que quien realiza la lectura tiene que elegir para crear y leer el texto. De esta manera, cada estudiante participa activamente en la lectura del texto, al mismo tiempo que crea otro, uno propio, practicando la expresión e interacción escritas.

De igual forma, Acharki (2022, p. 15) continúa la explicación con la idea de que la característica de la condensación del lenguaje presente en las minificciones favorece las expresiones oral y escrita del grupo de discentes “de manera eficiente

gracias a la economía del lenguaje [...]. Es decir, permite al alumno expresar lo máximo con la menor cantidad de palabras”.

Por otro lado, Coloma (2003, p. 622) subraya la importancia del título de este tipo de textos, ya que se presta para formular hipótesis y promueve de esta forma la interacción del alumnado con el texto y con la clase. Esta actividad está contemplada en el curso propuesto para la primera semana de clases con el minicuento “Amor 77”, de Julio Cortázar (2001, p. 180). Con este texto la comunidad estudiantil tiene que formular hipótesis sobre el significado del título en relación con el contenido. Al mismo tiempo, se fomentan la imaginación y la creatividad al solicitarle ofrecer posibles respuestas.

En esta misma línea, Fernández (2014, p. 10) habla de las elipsis, característica fundamental del microrrelato (Andres-Suárez, 2010, p. 51), que promueven la conversación e interacción oral al favorecer preguntas al grupo de estudiantes con el fin de que rellenen huecos o espacios narrativos. Sirva de ejemplo la actividad propuesta para el minicuento “Amor 77”, en la que el alumnado juega a rellenar los huecos para poder imaginar y expresar, de forma oral, una posible continuación de la historia.

Hibridez genérica y creatividad

Por último, estas características se enlazan con la anterior, ya que Fernández (2014, pp. 37-39) describe los microrrelatos con la cualidad de la hibridez genérica y como promotores de la creatividad. En cuanto al primer rasgo, permite el diseño de actividades comunicativas; es decir, la hibridez genérica del microrrelato hace que los textos breves sean cercanos a la poesía o al teatro. De esta forma, las ficciones breves comparten características con estos últimos géneros, lo que facilita su análisis y trabajo en clase. Por ejemplo, coinciden con la poesía en la posibilidad de varias lecturas del texto (Abdelazim, 2018, p. 68) con diferentes interpretaciones (López, 2000, p. 69). Sirva a manera de ilustración la actividad propuesta para el minicuento “El faro”, de Juan José Arreola (2013, pp. 55-56), en la que el alumnado juega a interpretar las posibles perspectivas de un mismo hecho según la mirada de cada personaje.

Por otra parte, comparten con el teatro el formato del diálogo y la posibilidad de que se represente el texto en clase. La minificción propuesta en el curso para este fin es “Hermano lobo”, de Manuel Mejía Vallejo (2025, p. 550). Con este texto se trabaja el análisis del diálogo y, al mismo tiempo, se puede practicar la escenificación de la obra.

En cuanto a la creatividad, la versatilidad que caracteriza al microrrelato favorece la aplicación de actividades creativas en el aula. En este sentido, en el curso

propuesto hay dos actividades que ejemplifican muy bien esta idea. La primera se desarrolla con el análisis del minicuento “La mano”, de Ramón Gómez de la Serna (1947), cuya práctica consiste en comparar y escribir la relación entre el dibujo de las manos de Escher y el texto del escritor español, después de haber explicado el significado del símbolo de la mano. La segunda corresponde al microrrelato “La rana que quería ser una rana auténtica”, de Augusto Monterroso (2022, p. 30), y está diseñada para ver un cortometraje relacionado con el tema del texto que promueva un debate sobre el mismo.

PROPUESTA DEL CURSO

- **Enfoque del curso**

El curso se centra en el enfoque comunicativo, puesto que encaja con la idea de Montesa y Garrido (1990, p. 450) de que la literatura se entiende como un acto comunicativo que genera y motiva la comunicación o expresión oral del alumnado, ya que “La literatura frente al automatismo de la comunicación [...] está regida por una elaboración cuidada del discurso, que por lo general huye del automatismo y la convencionalización. Es decir, dota de *personalidad* al mensaje llenándolo de expresividad”. De esta forma, continúan diciendo los autores, la literatura puede “comprometer de un modo total a la persona en el mensaje”.

Por otro lado, el propósito del curso y su acercamiento evaluativo se enmarcan dentro de la enseñanza de la literatura como meta en sí misma. Se considera que esa es la manera idónea de poder involucrar a cada estudiante con el texto, pues para su interpretación se requiere de una participación activa de quien realiza la lectura (Castillo, 2004, p. 251). Esta última cuestión se acentúa todavía más con la lectura de minicuentos, ya que una de sus características es la sugerencia (Fernández-Cuesta, 2012, p. 14; Valls, 2008, p. 20), la cual promueve la complicidad de quien lee para construir el significado del texto. Es decir, muchas veces el microrrelato, en lugar de contar, *sugiere*, lo que implica una lectura activa para completar los vacíos y elipsis de significado que, dada su brevedad, son propios del género.

Teniendo en cuenta lo anterior, la competencia que se incentiva con este propósito es la literaria. Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017, p. 110), citando a Prado (2004), definen la competencia literaria como parte integrante de la competencia comunicativa, y consiste en “la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar” un texto literario. Al mismo tiempo, se potencia el desarrollo de la “imagina-

ción, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios tanto en forma oral como escrita”.

Es interesante mencionar que, en consecuencia, la *destreza* que se desarrollaría sería la *analítica*, como apunta Castillo (2004, p. 258), en un intento de acuñar una nueva destreza relacionada con la lectura y análisis de textos literarios, y, por tanto, la *habilidad* que se potencia y/o desarrolla es la *reflexiva*.

- **Características del curso**

Datos generales

Se trata de un curso de lectura y análisis de minificciones en la clase de ELE.¹ Está dirigido, idealmente, a estudiantes de Brasil de nivel universitario que posean nivel B2/C1, puesto que el nivel del curso es C1. También se puede realizar con comunidades estudiantiles de otras nacionalidades, con grupos mixtos e incluso con hablantes cuya lengua materna es el español, haciendo ciertos ajustes de contenido. La duración es de seis semanas (30 horas) y se trabajarán seis minicuentos; por consiguiente, se leerá y analizará un minicuento cada semana en dos sesiones de dos horas y media cada una. Las modalidades son presencial y a distancia. El curso se titula “El cuento, si es breve, dos veces bueno. Taller de lectura en español”.

Objetivos generales

A través de este curso el estudiantado podrá:

- Consolidar la lengua.
- Incrementar el vocabulario.
- Conocer obras de literatura hispánica y a quienes las crearon.
- Entender, de manera general, cómo funciona un texto narrativo mediante la lectura de ficciones breves que pueden leerse en el aula para llevar a cabo un análisis de las mismas después de su revisión.

¹ El curso aún no se ha puesto en práctica. Su descripción y evaluación son propuestas.

Contenidos

Los contenidos del curso se clasifican en cinco puntos relacionados con los objetivos, con la finalidad de establecer un vínculo y generar coherencia entre lo que se quiere enseñar y lo que efectivamente se enseña:

1. Conocer escritoras y escritores de literatura hispánica.
 - 1.1. Contexto breve de las personalidades literarias.
2. Leer el texto.
 - 2.1. Practicar la pronunciación y corregirla.
 - 2.2. Mejorar la entonación y adecuarla a la lectura de un texto narrativo.
3. Explorar el léxico.
 - 3.1. Incrementar el vocabulario con nuevos términos.
 - 3.2. Examinar el sentido metafórico de términos conocidos cuando sea el caso.
4. Analizar un minicuento. Acercamiento teórico y análisis literario.
 - 4.1. Tipo de minicuento.
 - 4.2. Tipo de voz narrativa.
 - 4.3. Forma.
 - 4.3.1. Características de extensión (condensación y concisión).
 - 4.3.2. Características del uso del lenguaje (sugerencia y precisión extrema).
 - 4.3.3. Figuras retóricas.
 - 4.4. Contenido.
 - 4.4.1. Trama (inesperada y/o sorprendente).
 - 4.4.2. Significado (texto y subtexto).
5. Revisar cuestiones gramaticales.
 - 5.1. Repaso de puntos gramaticales.

5.2. Variedad lingüística del español a partir de sus manifestaciones literarias y/o sus personalidades dedicadas a la escritura.

Se puede observar que todos los puntos están subordinados a la finalidad del curso: el análisis de minificciones. Por ejemplo, en la lectura del texto se encuentra el subpunto “Mejorar la entonación y adecuarla a la lectura de un texto narrativo”. En la exploración del léxico, además de conocer algunos vocablos nuevos, se trata también de “examinar el sentido metafórico”, a saber, de no quedarse únicamente con el significado literal, un aspecto importante del análisis e interpretación de un texto literario. En la revisión gramatical, es necesaria la aproximación a las variedades lingüísticas del español para entender las figuras retóricas con las que quienes crean obras literarias dotan de intención al texto. Sirva de ilustración el caso de la pronunciación de las grafías “c”, “z” y “s” como el fonema /s/, presente en las variedades lingüísticas de América, frente a la distinción de sonidos entre “c”/“z” y “s” en la mayor parte de la variante peninsular, en el uso del recurso estilístico de la aliteración. Dependiendo de si la persona que escribió el texto pertenece a una variante u otra, el efecto de la figura será distinto o incluso no tendrá efecto si quien realiza la lectura desconoce esta característica de las variedades del español. En consecuencia, es necesario que el estudiantado tenga conocimiento de esta diferencia.

Objetivos asociados

- Aproximarse a un género representativo de Hispanoamérica.
- Observar el uso de la lengua con *inputs* auténticos.
- Interpretar los textos más allá de su sentido literal.
- Incentivar y/o potenciar la competencia literaria de la comunidad estudiantil.

Para este último objetivo, habría un sexto punto en el que se ponen en práctica específicamente las habilidades contempladas en la definición de competencia literaria (puesto que, en general, todas las actividades del curso, no solo las de práctica, tienen esta intención, es decir, también las que se aplican en otros puntos): potenciar el desarrollo de la imaginación, de la creatividad y de la sensibilidad estética, así como la capacidad de crear, recrear y producir textos literarios de manera oral y escrita (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017, p. 110). Algunas de las actividades propuestas (que dependerán del tipo de texto y de las posibilidades que este ofrezca) son:

- Imaginar la continuación de la historia (ya que muchos minicuentos, debido a la extensión breve y a la precisión extrema del lenguaje, permiten este tipo de prácticas).
- Escenificar el minicuento (para aquellos en los que hay diálogo).
- Relacionar imágenes y texto.
- Crear un minicuento.

Esto explica que el subtítulo del curso sea “Taller de lectura”, pues va más allá de la acción de leer y analizar un texto literario (Sanz, 2006, pp. 17-18).

Lo mismo ocurre con “Interpretar los textos más allá de su sentido literal” de los “Objetivos asociados”, debido a que, como se ha visto, la interpretación y la valoración del texto literario forman parte de los elementos descritos en la competencia literaria. En este sentido, la idea es fomentar y agudizar la interpretación del estudiantado al enfrentarse a unidades lingüísticas que tienen un significado oculto detrás del significado literal, el que marca palabra por palabra, como pueden ser las frases idiomáticas o los vocablos polisémicos, pero que en el contexto literario se refieren, a nivel micro, a las figuras retóricas y/o los juegos de palabras, y, a nivel macro, al sentido global del texto, que suele componerse de dos historias, el texto y el subtexto.

En definitiva, con el curso se prepara a la comunidad estudiantil para ser personas lectoras capaces de “analizar cualquier texto que llegue a sus manos” (Castillo, 2004, p. 258) gracias a las herramientas teóricas y estrategias textuales proporcionadas durante las clases, así como a las actividades y prácticas seleccionadas. Esta propuesta didáctica también se puede aplicar para otro tipo de géneros textuales e incluso para la interpretación pragmática de muchas situaciones o contextos a los que el alumnado se va a enfrentar (sentido literal y metafórico). En esta línea, Fernández (2014, p. 21) comenta que la literatura no solo sirve para la enseñanza de la lengua en sus dimensiones gramatical y lexical, sino también en su dimensión pragmática. Esta idea se basa en el concepto de MacKay (como se citó en Menouer, 2009, p. 127) de que “la literatura presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en registros y dialectos variados, encuadrado dentro de un marco social”. La relevancia se encuentra en el hecho de que la selección de minicuentos ofrece textos escritos por personas de distintas variedades del español.

Es importante tener todo esto en cuenta, pues el enfoque que se le dé al uso de los textos literarios en clase influirá directamente en la forma de proponer la evaluación.

Propuesta de evaluación

En el caso del curso expuesto, la evaluación se va a centrar en el cuarto punto de los contenidos: el análisis literario de un minicuento. Cabe resaltar que no se planea evaluar ni la comprensión lectora ni las expresiones oral y escrita, a pesar de que son capacidades cuya práctica está contemplada en el programa, puesto que las herramientas que se ofrecen en el curso son exclusivamente estrategias de interpretación textual, y las capacidades mencionadas son el medio para obtener evidencia de la destreza analítica

De acuerdo con las cuestiones básicas planteadas por Cruz y Salinas (2021, p. 118), ya se ha descrito lo que se quiere evaluar o el *qué* (análisis literario); cuál es el perfil del grupo de estudiantes a quienes va dirigido el curso o el *quién* (estudiantes de origen brasileño de nivel universitario con niveles B2 o C1); y el objetivo de la evaluación o el *para qué* (analizar un minicuento). No obstante, falta responder a la pregunta *¿cómo evaluar?* (los instrumentos de evaluación propiamente dichos que aportarán la evidencia). Entonces, *¿cómo evaluar el análisis de un texto literario en la clase de ELE?*

Antes de continuar es necesario definir primero el concepto de análisis literario con el fin de comprender en qué consiste y cuáles son sus características (Cruz y Salinas, 2021, p. 123). Se entiende por *análisis literario* el estudio de una obra literaria a partir del desglose detallado del texto en todos sus componentes: título, extensión, estructura, historia, personajes, figuras, etc., con el fin de realizar una interpretación global en función de la interacción de las partes (Real Academia Española, 2018; Solano y Ramírez, 2016).

Del mismo modo, para poder evaluar el análisis literario de una minificción, es fundamental saber cuáles son las características que definen a un minicuento o cuáles son las que van a tener relevancia durante el curso. En este sentido, de acuerdo con Valls (2008, p. 20), el minicuento es un relato de ficción que se caracteriza por su brevísima extensión. Además, posee peculiaridades que, a pesar de su cercanía con otros géneros como el poema, la fábula o el aforismo, lo constituyen como un género propio. Algunas de ellas son: la concisión, la condensación, la sugerencia o la precisión extrema del lenguaje, así como una trama que muchas veces resulta inesperada y sorprendente.

Es importante resaltar que en la lectura de las dos definiciones se puede observar que tanto los componentes generales de un texto literario como las características particulares que describen al minicuento como un género propio son los que aparecen en el cuarto punto de los contenidos: "Analizar un minicuento. Acercamiento teórico y análisis literario". En otras palabras, hay una correspondencia entre los

contenidos y el objeto de la evaluación. Dicha coherencia es requisito imprescindible para una buena evaluación (Flotts de los Hoyos y Rodríguez, 2019, pp. 14-16).

Una vez definidos los constructos que sustentan el curso (lo que se quiere medir), el siguiente paso es establecer qué tipo(s) de evaluación se elegirá(n) y en qué momento(s) del curso se va(n) a llevar a cabo.

Para escoger el tipo de evaluación se ha partido de la descripción de Menouer (2009, p. 128) que se refiere al aumento de la participación activa del estudiantado, ya que

su ambigüedad permite varias interpretaciones y diversas respuestas por parte del alumno. Además de generar un ambiente relajado, positivo y desinhibido, con los textos literarios se acrecienta la confianza en el alumno, se disminuye la tensión y se aleja el miedo a caer en el error.

En consecuencia, el curso descrito, cuyo objetivo es enseñar a la comunidad estudiantil a analizar un minicuento, permite un tipo de evaluación de bajo impacto acorde con la propia naturaleza del uso del texto literario en clase. Este tipo de texto se caracteriza, como se ha visto, por “generar un ambiente relajado, positivo y desinhibido” reduciendo “el miedo [del alumnado] a caer en el error”. En otras palabras, el grupo de estudiantes no toma el curso para pasar de nivel o para obtener una certificación. De ahí que no se requiera de una calificación final y que la valoración que se haga de su aprendizaje no tenga consecuencias determinantes en quienes integran la clase. Todo ello repercute en la percepción de cada discente hacia la evaluación, disminuyendo de igual forma su “tensión” y “miedo” a equivocarse, incentivando aún más su colaboración en clase.

De la misma manera, puesto que el texto literario “permite varias interpretaciones y diversas respuestas”, la prueba que se aplique no puede ser del tipo examen objetivo con reactivos de una única respuesta correcta (bastante frecuente en la evaluación de la comprensión lectora), sino que se debe proponer una tarea abierta, debido a que la evidencia de la destreza analítica se va a obtener mediante una expresión oral o escrita en la que prima la subjetividad. Es decir, las propias pruebas (que se verán más adelante) propician la producción de diversas interpretaciones, siempre que mantengan una relación con el texto, por lo que no existe una sola interpretación correcta. Esta cuestión contribuye igualmente a que la relación del grupo de discentes con la evaluación sea positiva.

Asimismo, Castillo (2004, p. 257) recomienda para el análisis textual “hacerlo primero en una clase. Los estudiantes deben conocer cómo debe realizarse, de modo que es necesaria la guía del profesor. [...] Después, el profesor puede

asignar textos y pedir su análisis como tarea”. Todo ello con el objetivo de que el estudiantado pueda practicar y mejorar el análisis literario a lo largo del curso.

En este sentido, la evaluación formativa o para el aprendizaje es la más adecuada para valorar el aprendizaje de la destreza analítica. Sánchez (2020, p. 19) explica que “es la que se utiliza para monitorizar el progreso del aprendizaje con la finalidad de proporcionar retroalimentación al estudiante sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora”. Además, menciona que abarca todo el proceso educativo, dinámica que está en completa sintonía con la sugerencia de Castillo (2004). Sin duda, esta última consideración es la más importante cuando se ofrece una cara de la evaluación provechosa y no estresante. Se trata de la evaluación formativa, en la que cada estudiante disfruta del aprendizaje y, al mismo tiempo, se beneficia de él, pues se plantea como un proceso continuo y evolutivo en el que se le acompaña y se le guía en la progresión de sus capacidades y conocimientos.

Lo anterior enlaza con la elección del momento en que se lleva a cabo la valoración del aprendizaje. Ya se ha visto que al elegir la evaluación formativa esta tiene lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que durante el curso expuesto se propongan dos entregas por escrito del análisis literario de un minicuento, es decir, dos pruebas parciales. Sin embargo, resulta igualmente imprescindible valorar las habilidades analíticas del estudiantado previas al curso. Para este fin, la mejor manera de obtener evidencia es aplicando una prueba diagnóstica antes de la primera clase o el mismo día de inicio del curso, manteniendo el propósito de la evaluación formativa (Marrón, 2014, p. 161). En esta línea, resulta interesante aplicar una prueba final, cuya entrega se realizará días después de la última clase. El propósito sigue siendo formativo, pero también de aprovechamiento, puesto que se trata de medir el avance del aprendizaje de quienes integran el grupo y cuánto aprendieron. Huelga decir que todas las pruebas entregadas deberían ser retroalimentadas con el fin de acompañar a cada estudiante en su proceso de aprendizaje y hacerle consciente de la evolución del mismo. Por supuesto, también es una fuente significativa de información para el cuerpo docente.

Una vez que se han recopilado todos los datos indispensables para crear el instrumento de evaluación, es necesario volcar toda la información en una tabla de especificaciones (Lugo e Islas, 2021, pp. 28-29). De acuerdo con Marrón (2014, p. 162), “es una especie de anteproyecto del examen que precisa lo que el examen

evalúa y cómo lo hace”. Además, dicha tabla ofrece referencias imprescindibles para elaborar y validar el instrumento.

En el caso del curso que aquí se propone, se ha elegido la tabla de especificaciones de la evaluación final como ejemplo para ilustrar la propuesta (Tabla 1, ver página siguiente).

Como se puede observar, la tabla recoge los datos que se han ido explicando a lo largo del presente texto, con la finalidad de establecer una coherencia entre lo que se enseña, lo que se ha elegido evaluar y lo que, efectivamente, se va a evaluar.

Considerando esto, en las dos primeras columnas se encuentran el tema y el subtema, o lo que es lo mismo, el contenido que será evaluado, el análisis literario de un minicuento, y las características más destacadas de este último, que formarán parte fundamental de dicho análisis. La tercera columna describe la capacidad que se evalúa, en este caso, la de analizar y exponer las características principales de un minicuento. La cuarta se corresponde con el formato y la tarea que tiene que realizar cada discente: elaborar un análisis literario, oral o escrito, de un minicuento en el que se apliquen las estrategias y herramientas vistas en clase. Para ello debe elegir, de entre dos opciones, un minicuento que analizará y cuyo análisis puede materializarse en uno de los tres formatos posibles que se presentan: una entrada de blog, un *podcast* o un video. Cada formato especifica las características que se solicitan, como el número de palabras para el análisis escrito o la duración en el caso del análisis oral.

En la quinta columna se describen las características de los textos; puesto que se trata del análisis literario de un minicuento, se indican tanto las características del minicuento como las del texto oral o escrito que realizará el estudiantado. Como resultado, el texto de salida debe ser de carácter analítico. Es interesante señalar en este apartado que el ámbito que se describe es el literario. En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002, p. 52) aparecen descritos los siguientes ámbitos: personal, público, profesional y educativo. Para el contenido que se quiere evaluar con esta tabla —el análisis literario—, es necesario especificar que el ámbito también es literario.

Por último, la sexta columna explicita la respuesta que se espera conseguir de la suma y combinación de todas las especificaciones desarrolladas en las anteriores columnas.

Es fundamental destacar la correspondencia entre la descripción del cuarto punto de los contenidos del curso, expuestos en el apartado “Características del curso”, que trataba sobre el análisis literario, y las características del contenido a evaluar de la tabla de especificaciones. Correspondencia que también se establece entre la tabla de especificaciones y el instrumento de evaluación final que se presenta en la Tabla 2.

Tabla 1. Tabla de especificaciones de la evaluación final

Propósito:

- **FORMATIVO:** el propósito es medir el proceso del aprendizaje y determinar cursos de acción para mejorar el desempeño de los estudiantes.
- **PROVECHAMIENTO:** el propósito es medir el avance del aprendizaje y cuánto aprendieron.

Objetivo: El propósito del instrumento de evaluación final, que se aplica después de la última clase, es medir la evolución del aprendizaje del análisis literario, esto es, cuánto aprendieron, y ofrecer retroalimentación.

Competencias asociadas: Competencia literaria

Habilidades asociadas: Comprensión lectora y expresión escrita/redacción

TEMA	SUBTEMAS	FOCALIZACIÓN	FORMATO	TEXTOS	RESPUESTA ESPERADA
TEMA	SUBTEMAS	FOCALIZACIÓN	FORMATO	TEXTOS	RESPUESTA ESPERADA
	Capacidad que se evalúa	Capacidad que se evalúa	Tarea que se realiza	Características	Un texto analítico, oral o escrito, (se sugiere de entre 250 y 350 palabras), bien estructurado, sobre un minicuento en el que se examinen:
Análisis literario	<p>Características generales de un minicuento:</p> <p>TIPO DE MINICUENTO</p> <p>TIPO DE NARRADOR</p> <p>FORMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • extensión (concisión, condensación) • uso del lenguaje (sugerencia, precisión extrema) • figuras retóricas. <p>CONTENIDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trama (inesperada y/o sorprendente) • significado (texto/subtexto). 	<p>Realizar un análisis literario, oral o escrito, de acuerdo con las herramientas y estrategias vistas en clase, a partir de la lectura de una obra en prosa breve.</p> <p>La persona evaluada lee un minicuento y prepara un análisis literario de entre 250 y 350 palabras (recomendadas) para entregarlo en formato de entrada de <i>blog</i> o en formato de monólogo (duración recomendada de entre 5 y 10 minutos) para un <i>podcast</i> o un video de YouTube, según se elija.</p>	<p>Texto de entrada: obras literarias (minificiones) escritas de entre 7 y 250 palabras.</p> <p>Ámbito literario</p> <p>Texto de salida: Cuatro pautas para redactar un texto. Estas pautas deben propiciar la producción de un texto (oral o escrito) de carácter analítico.</p>	<p>Las características generales que conforman la obra literaria en cuestión:</p> <p>TIPO DE MINICUENTO</p> <p>TIPO DE NARRADOR</p> <p>FORMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • extensión (concisión, condensación) • uso del lenguaje (sugerencia, precisión extrema) • figuras retóricas <p>CONTENIDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trama (inesperada y/o sorprendente) • significado (texto/subtexto). 	

Fuente: Elaboración propia inspirada en la tarea 2 de expresión escrita de la *Guía para la realización del examen SIELE* (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, 2021, p. 31).

Tabla 2. Instrumento de Evaluación Final

Nombre: _____	Fecha: _____
ENTREGA FINAL	
Lee las siguientes opciones y elige una para elaborar un análisis literario sobre un minicuento. Tienes 5 días para enviar tu entrega al correo: xxxxx@xxxx.com.	
OPCIÓN 1	
Elige y lee uno de los dos minicuentos que están en el anexo y escribe un texto analítico para la entrada de un blog literario de narrativa hispanoamericana. En el análisis debes:	
<ul style="list-style-type: none"> • analizar y exponer las características principales de la obra • estructurar el texto de forma clara (incluir introducción y conclusión) • escribir con buena ortografía, gramática y puntuación • redactar en formato de entrada de blog en fuente Arial a 12 puntos 	
Número de palabras recomendado: 250-350	
OPCIÓN 2	
Elige y lee uno de los dos minicuentos que están en el anexo y elabora un monólogo analítico para un podcast literario de narrativa hispanoamericana. En el análisis debes:	
<ul style="list-style-type: none"> • analizar y exponer las características principales de la obra • estructurar el monólogo ordenadamente (incluir introducción y conclusión) • pronunciar y entonar de forma clara • grabar el monólogo en formato de podcast 	
Duración recomendada del podcast: 5-10 minutos	
OPCIÓN 3	
Elige y lee uno de los dos minicuentos que están en el anexo y elabora un monólogo analítico para un episodio de un canal de YouTube literario de narrativa hispanoamericana. En el análisis debes:	
<ul style="list-style-type: none"> • analizar y exponer de manera detallada las características principales de la obra • estructurar el monólogo ordenadamente (incluir introducción y conclusión) • pronunciar y entonar de forma clara • grabar el monólogo en formato de video 	
Duración recomendada del video: 5-10 minutos	

Fuente: Elaboración propia.

Efectivamente, lo que plantea el instrumento que verá el grupo de estudiantes responde a todas las características, pautas y consideraciones contempladas en la tabla de especificaciones. Se solicita un texto analítico, a partir de la lectura de uno de los dos minicuentos ofrecidos, que puede ser materializado en formato de blog (escrito), de *podcast* (oral) o de video (oral-visual). También están presentes las cuatro pautas que propician el texto de salida que se exponían en la quinta columna, así como la recomendación de la extensión del texto escrito y la de la duración del texto oral.

Una vez que ya está elaborado y aplicado el instrumento, es pertinente preguntarse cómo se van a valorar los textos analíticos que realicen quienes conforman la clase. En un principio se podría pensar que, al ser tareas abiertas en las que se ofrecen interpretaciones que no responden a un único resultado correcto, es decir, que se caracterizan por ser subjetivas, la evaluación se hará a partir de impresiones también subjetivas. No obstante, si se quiere ofrecer una retroalimentación justificada y tratar de reducir la subjetividad evaluativa que genera este tipo de tareas, la opción más adecuada es utilizar una *lista de cotejo* basada en criterios (Sierra et al., 2022, p. 218).

De esta forma, cada producto final entregado será evaluado a partir de una lista de cotejo (Cruz y Salinas, 2021, p. 118) que se compone de una serie de criterios determinados y relevantes, aquellos que son fundamentales y representativos de todo lo enseñado en clase y que, como se verá a continuación, se corresponden con lo descrito en la tabla de especificaciones y en el instrumento de evaluación final (Tabla 3).

Tabla 3. Lista de cotejo del Instrumento de Evaluación Final

Nombre del estudiante: _____		Opción: _____		
Título del minicuento: _____				
EL ESTUDIANTE...	SÍ	NO	NO APLICA	OBSERVACIONES
estructura el texto, oral o escrito, de forma clara				
incluye introducción				
incluye conclusión				
analiza las características relacionadas con la extensión (concisión, condensación)				
analiza las características relacionadas con el uso del lenguaje (sugerencia y precisión extrema)				

identifica y explica el texto y el subtexto				
identifica y explica el tipo de minicuento				
identifica y explica el tipo de narrador				
identifica y explica las figuras retóricas				

Fuente: Elaboración propia.

La lista de cotejo presenta las características del minicuento desarrolladas en los contenidos y en la tabla de especificaciones: características de extensión y lenguaje, figuras retóricas, el tipo de minicuento y voz narrativa, así como el texto y el subtexto. De la misma forma, también está contemplada la segunda pauta del instrumento de evaluación, en la que se solicita estructurar el texto analítico de forma clara y ordenada, e incluir introducción y conclusión. Además, en las columnas aparece la opción “No aplica” en caso de que la minificción no cuente con alguna de las características descritas, y también se ha colocado otra columna con el título de “Observaciones” para tomar nota de una manera más detallada de la valoración de los criterios que después se utilizará en la retroalimentación.

Criterios de la evaluación

De acuerdo con Lugo et al. (2021, p.17),

los instrumentos de evaluación deben cumplir con determinados criterios para ser considerados *de calidad* y, por lo tanto, poder confiar en sus resultados. Por ello, es relevante que quienes los utilicen o los vayan a diseñar cuenten con las nociones básicas al respecto.

Por esta razón, a pesar de no contar aún con resultados, es necesario cotejar la propuesta con estos “criterios”, también llamados atributos de la evaluación, para determinar la calidad de la misma. Sánchez (2020, p. 22) menciona que estos criterios, propuestos por varias organizaciones internacionales, se relacionan con “las buenas prácticas en evaluación”. En este sentido, de los distintos atributos que garantizan un buen proceso evaluativo se pueden destacar cuatro por su relevancia: *objetividad, imparcialidad, validez y confiabilidad* (Abarzúa, 2019, p. 3; American Educational Research Association et al., 2018; Lugo et al., 2021, p. 17).

Objetividad

Como mencionan Lugo et al. (2021, p. 17), “la objetividad, según Frade (2013), es el atributo que define en qué medida los instrumentos de evaluación permiten identificar en términos reales lo que existe, lo que en verdad es, prescindiendo de criterios subjetivos, inherentes a juicios personales”. En este sentido, señalan que la objetividad se consigue cuando no se recurre a factores de medición subjetivos, como pueden ser las valoraciones individuales.

De esta forma, el instrumento y la lista de cotejo contenidos en la propuesta evaluativa otorgan objetividad a la hora de valorar tareas abiertas (tal es el caso del análisis literario) que se caracterizan, como se ha visto, por ser altamente subjetivas y ofrecer más de una respuesta correcta. Esto se debe a que el instrumento se ha planeado y diseñado con base en características y criterios concretos descritos en la tabla de especificaciones que parten, a su vez, de las características explicadas en la definición de constructos. En otras palabras, no se ha elegido una evaluación sustentada en “criterios subjetivos” ni en “opiniones individuales”, sino que se han seleccionado instrumentos que permiten reducir la subjetividad.

En consecuencia, se podría decir que el instrumento se apega a este atributo.

Imparcialidad

Para el atributo de la imparcialidad, Abarzúa señala que las “tareas propuestas” no “beneficiarán o perjudicarán a ciertos examinados por sobre otros” (2019, p. 6). En esta línea, el instrumento de evaluación final propuesto se compone de tres opciones, de las cuales cada estudiante tiene que elegir una. Estas opciones tratan de ofrecer variedad y de tener en cuenta a distintos tipos de discentes con el fin, precisamente, de no beneficiar o perjudicar a algunas personas de la clase sobre otras.

Por lo tanto, *a priori*, se puede decir que el instrumento cumple con este atributo, si bien es necesario ponerlo en práctica para confirmar la valoración.

Validez

Lugo et al. (2021, p. 18) señalan que “la mayoría de las definiciones coinciden en que un instrumento es válido cuando mide lo que se pretende medir”. A este respecto, se puede decir que, en un principio, la propuesta de evaluación presentada tiene validez, ya que existe una coherencia desde la planeación, con la respuesta a la pregunta ¿qué? y la definición de constructos de lo que se quiere medir (análisis literario y minicuento), hasta la elaboración del instrumento. Esto es, se quiere medir la destreza analítica de la comunidad estudiantil o, lo que es lo mismo, su

capacidad de realizar un análisis literario, y el instrumento expuesto solicita justamente la elaboración de un texto analítico a partir de la lectura de un minicuento. Sin embargo, queda sujeto a la puesta en práctica de la estructura y organización del curso para saber si realmente cumple a cabalidad con este atributo

Confiabilidad

La definición de confiabilidad se puede sintetizar en una palabra: *consistencia* (Lugo et al., 2021, p. 21; Sánchez, 2020, p. 25); consistencia observable en los resultados. Dicho de otra manera, se puede considerar que un instrumento es confiable cuando los resultados que arroja, independientemente de las circunstancias y de cuándo o cuántas veces se realice la prueba, incluso con el mismo grupo de estudiantes, son similares (Sánchez, 2020, p. 25).

La forma en la que el instrumento de evaluación puede ofrecer consistencia en los resultados, a pesar de que la tarea tiene un componente alto de subjetividad y más de una interpretación correcta, es en el hecho de que está basado en criterios y no en consideraciones subjetivas o impresiones personales. Además, la lista de cotejo, también sustentada en criterios, de entrada, posibilita que la valoración de las muestras entregadas por el alumnado sea confiable.

CONCLUSIONES

A partir del proceso que se ha expuesto, se puede considerar que el instrumento de evaluación propuesto permitiría obtener evidencia de la destreza analítica de la comunidad estudiantil. Tanto las prácticas como las evaluaciones parciales garantizarían que hubiera una valoración progresiva y completa de los conocimientos y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, no hay un examen final como única fuente de evidencia para evaluar al alumnado, sino que hay varias formas y también distintas vías de retroalimentación para que mejore el proceso a lo largo del curso. Esta variedad de opciones, además de proporcionar evidencia, trata de abarcar o, al menos, de tener en cuenta a distintos tipos de estudiantes. Asimismo, el enfoque principal es la evaluación formativa, que propone un acompañamiento a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de adquirir conocimientos y mejorar las habilidades y capacidades de cada discente que serán evaluadas en su totalidad. También es importante señalar que, a pesar de solicitar tareas abiertas con un alto grado de subjetividad (en las que no hay una única respuesta correcta), el instrumento y la lista de cotejo ayudan a reducirla, puesto que se sustentan en criterios relacionados con las definiciones de los

constructos de lo que se quiere medir. A saber, la propuesta trata de apearse a las buenas prácticas de evaluación, pero hay que tomar en consideración el hecho de que el curso todavía no se ha llevado a la práctica al momento de elaborar el presente texto y, por consiguiente, no se cuenta con datos sobre el conocimiento evaluado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarzúa, A. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa Confiabilidad, validez e imparcialidad en evaluación educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Centro de Medición MIDE UC. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A251.pdf>
- Abdelazim, R. (2018). La poesía en clase de ELE: una propuesta didáctica. En *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio (CELEOM)* (pp. 62-83). Instituto Cervantes de El Cairo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/04_abdelazim.pdf
- Acharki, Z. (2022). Trabajando con cuentos: una aplicación didáctica del cuento en clase de ELE. *Cuadernos de Rabat*, (38), 14-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8771211>
- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. <https://biblios.pitt.edu/ojs/biblios/article/view/351/313>
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745_web.pdf
- Andres-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Menos cuarto.
- Arreola, J. J. (2013). *Confabulario*. Planeta.
- Bernal Martín, M. J. (2011). *La literatura en el aula de E/LE* [Tesis de máster no publicada]. Universidad de Salamanca. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2e8cc190-c02e-4b42-a26d-41eca44e64e3/2012-bv-13-06bernalmartin-pdf.pdf>
- Britto García, L. (2001). Subraye las palabras adecuadas. En C. Obligado (Ed.), *Sea breve, por favor. Antología de relatos hiperbreves* (p. 44). Páginas de Espuma.
- Castillo, A. E. (2004). Reflexiones acerca de la enseñanza de la literatura en las clases de español como segunda lengua: una nueva destreza por desarrollar

- a partir de una nueva propuesta metodológica. *Filología y Lingüística*, XXX(2), 247-260. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4448>
- Coloma, J. (2003). Textos breves en ELE: una trepidante vía. En *Actas del XIV Congreso Internacional ASELE* (pp. 614-623). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0615.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/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/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Cortázar, J. (2001). Amor 77. En C. Obligado (Ed.), *Sea breve, por favor. Antología de relatos hiperbreves* (p. 180). Páginas de Espuma.
- Cruz, S. L. y Salinas, J. (2021). Lineamientos para la creación de instrumentos para la evaluación de la expresión escrita. En M. Nieto y E. R. Pacheco (Coords.), *La evaluación de EO y EE en ELE: retos y propuestas* (pp. 118-127). Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- Fernández-Cuesta, M. G. (2012). *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones prácticas en L1* [Memoria de máster no publicada]. Universidad de Málaga; Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/gracias-fernandezc.html>
- Fernández, J. (2014). *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE* [Tesis de máster no publicada]. Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28285/TFM_Fern%20andez%20Cienfuegos.pdf;jsessionid=790437179C4657CAA2D84699F057C85F?sequence=6
- Flotts de los Hoyos, M. P. y Rodríguez, M. B. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Nociones básicas en medición y evaluación en el contexto educativo*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Centro de Medición MI-DE UC. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A251.pdf>
- Frade, L. (2013). *La evaluación por competencias: Tomando en cuenta los últimos planes y programas y las modificaciones realizadas en la evaluación*. Inteligencia Educativa.
- Gómez de la Serna, R. (1947). La mano. Consultado en https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/septiembre_06/20092006_02.htm
- Guía para la realización del examen SIELE. (2021). Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.

- Iriarte, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *TINKUY. Boletín de investigación y debate*, (11), 187-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>
- Lahoz, A. (2012). El microrrelato en la clase de ELE. Aplicación didáctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (15), 1-64. <https://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf>
- López, J. (2000). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Lugo, I. B., Angulo, M. del R. y Martínez, D. H. (2021). Principios de la medición para construir instrumentos de evaluación del aprendizaje de ELE. En M. Nieto y E. R. Pacheco (Coords.), *La evaluación de EO y EE en ELE: retos y propuestas* (pp. 13-24). Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- Lugo, I. B. e Islas, J. O. (2021). Proceso metodológico para el diseño y construcción de instrumentos de evaluación de la EIE y la EIO. En M. Nieto y E. R. Pacheco (Coords.), *La evaluación de EO y EE en ELE: retos y propuestas* (pp. 25-44). Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- Marrón, M. A. (2014). Evaluación de la comprensión de lectura en lengua extranjera. En M. del C. Contijoch (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 157-167). Universidad Nacional Autónoma de México; Publicaciones ENALLT. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/123456789/636/4/636.pdf>
- Mejía Vallejo, M. (2025). *Cuentos completos*. Planeta.
- Menouer, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en la clase de ELE. En *Actas del I Taller de Literaturas Hispánicas y ELE* (pp.121-130). Instituto Cervantes de Orán.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones Centros/pdf/oran_2009/13_fouatih.pdf
- Monterroso, A. (2022). *La Oveja negra y demás fábulas*. Alianza.
- Montesa, S. y Garrido, A. (1990). La literatura en la clase de lengua. En *Actas del II Congreso de ASELE* (pp. 449-457). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. RAE. <https://dle.rae.es/an%C3%A1lisis#J9gOb7o>
- Sánchez, M. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1ª ed., pp.

- 17-39). Universidad Nacional Autónoma de México; Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.
- Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, (59), 5-23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf
- Sierra, R., Sosa, K. P. y González, V. (2022). Lista de cotejo. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 218-231). Universidad Nacional Autónoma de México; Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Solano, S. y Ramírez, J. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios*. Heredia. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/recursos-edu/analisis_e_interpretacion_de_textos_literarios.pdf
- Ubach, A. (2008). El texto literario en la clase de ELE: propuesta de métodos de evaluación. En S. Pastor y S. Roca (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 586-589). Servicio de Publicaciones; Universidad de Alicante. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d2692b72999520f11b9dfd9?lang=gl>
- Valls, F. (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Páginas de Espuma.
- Vergara, N. (2006). *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE* [Tesis de máster no publicada]. Universidad Antonio Nebrija. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/dam/jcr:2457fbb9-9c11-4965-965c-d623c6e10331/2006-bv-06-15vergara-pdf.pdf>
- Zavala, L. (1993). *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zavala, L. (2022). Para una teoría de la minificción. *Archipiélago. Revista Cultural De Nuestra América*, 29(115). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipiélago/article/view/82288>

Reflexiones identitarias en un curso performativo de teatro peruano en Texas

Identity Reflections on a Peruvian Theatre Performative Course in Texas

Carlos Martin Vélez Salas

cvelezsa@trinity.edu

ORCID: [0009-0006-2123-3067](https://orcid.org/0009-0006-2123-3067)

Trinity University, San Antonio, Texas

Resumen: Se presenta un análisis de las reflexiones finales de ocho estudiantes multilingües, quienes tomaron un curso performativo avanzado en español sobre teatro peruano en una universidad del suroeste de Texas en 2022. Como parte de este curso, el alumnado escribió reflexiones (durante su desarrollo y al finalizar) que exploraban las maneras de construir identidades de personajes peruanos en representaciones teatrales. A partir de elementos del análisis del discurso de Van Dijk (2001), se analizan las reflexiones finales¹ de esta experiencia didáctica, las cuales se relacionan con la representación escénica que se llevó a cabo al final del curso. Se analizan también la participación del grupo de estudiantes en representaciones de obras cortas durante el semestre; sus opiniones sobre el curso en un acto académico en una universidad local; y la retroalimentación de teatristas peruanos o peruanistas (en Perú y Estados Unidos, vía Zoom) a videos de representaciones de fragmentos de dichas obras. Se presentan, asimismo, tres proposiciones resultantes del análisis discursivo. Finalmente, se discuten y trazan posibles rutas que puede seguir este trabajo para la enseñanza del español con una perspectiva performativa en programas similares en Estados Unidos.

Palabras clave: identidad; pedagogía performativa; teatro peruano; enseñanza de ELE.

Abstract: An analysis of the final reflections of eight multilingual students who took an advanced performative course in Spanish on Peruvian theatre in a univer-

¹ Estas reflexiones aparecen entrecomilladas y sin correcciones. N de Ed.

sity in southwest Texas in 2022 is presented. During and at the end of the semester, students wrote reflections that explored the ways to construct Peruvian characters' identities in representations. The final reflections which are the data analyzed were related to: the final course representation on campus, the participation of some students in short representations of the course plays during the semester and their opinions about the course in an academic event in a local university, and the feedback of Peruvian theatre experts or Peruvianists in Peru and the U.S. via zoom toward videos representing some of the plays' scenes. Three propositions drawn from the discourse analysis are discussed. Some possible directions drawn from this study on the teaching of Spanish with a performative pedagogy in similar programs in the United States are mentioned.

Keywords: identity; performative pedagogy; Peruvian theatre; teaching of SFL.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hemos comprobado el interés en investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas o lenguas adicionales desde una pedagogía performativa.² Este enfoque didáctico enfatiza la incorporación de textos dramáticos en el aprendizaje de la lengua meta, se enmarca en las ecologías globales, locales e institucionales y subraya también la relevancia de las emociones e identidades lingüísticas y académicas del estudiantado (Crutchfield, 2015; Fernández García y Biscu, 2005; Kao y O'Neill, 1998; Piazzoli, 2019; Ryan y Marini-Maio, 2011; Santos Sánchez, 2010; Santucci, 2019). Es importante destacar que estos estudios, en su mayoría realizados en países de habla inglesa, han entrelazado orientaciones artísticas, neurocientíficas, etnográficas e interculturales para demostrar la conexión cuerpo-lengua en este proceso (Bräuer, 2002).

En el caso de la enseñanza del español en el sistema universitario en Estados Unidos, no se han encontrado estudios que investiguen el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales y la construcción de nuevas identidades lingüísticas mediante el uso de textos literarios o creados por la comunidad estudiantil. Esto mismo ocurre en cursos avanzados de teatro/performance. Los cursos de teatro latinoamericano en español que incluyen una representación final, prácticamente no son ofrecidos como parte de los programas de español; los cursos que se pueden ofrecer son para nivel posgrado y están a cargo de muy poco

² La pedagogía performativa puede estar asociada a lo performativo, que Schewe (2020) propone como un término general para describir formas de enseñanza de lenguas extranjeras que tienen su origen en las artes escénicas.

personal docente con conocimientos sobre la puesta en escena de obras dramáticas (Geirola, 2004; Hernández, 2016; Kingsbury Brunetto, 2015).

Tomando en cuenta estos referentes, en el presente texto se analiza cómo un grupo de estudiantes de español avanzado de nivel licenciatura reflexiona sobre la forma en que el curso “Representaciones de Identidades Peruanas: Teatro, Lengua y Cultura”, influye en sus identidades lingüísticas y sus competencias interculturales.³ Fundamentado en mi experiencia pedagógica en el teatro performativo para la enseñanza de segundas lenguas, así como en mi investigación sobre el método de formación actoral del grupo de teatro peruano Cuatrotablas, el presente trabajo contribuye a llenar un vacío en las investigaciones sobre el carácter performativo de la enseñanza de estos cursos de español avanzado en nivel licenciatura por medio del análisis de las reflexiones del alumnado a lo largo de estos cursos.

Marco Teórico

Pennycook (2004), en uno de los ensayos teóricos pioneros para entender el papel de la performatividad en los estudios de lengua, afirma que esta noción abre las puertas para entender nuevas maneras de pensar acerca de la lengua, la identidad y el cambio. Tomando en cuenta varias publicaciones filosóficas de Butler (1990, 1993, 1997) sobre la construcción de género e identidad, señala que la performatividad⁴ puede ser entendida como la manera en la cual ejecutamos (*performamos*) actos de identidad como una serie continua de performances sociales y culturales en lugar de la expresión de una identidad previa. Butler (1999) argumenta que las identidades son un producto de actos performativos sociales ritualizados que instan al sujeto a ser y a sedimentarse a través del tiempo. Afirma que la performatividad no es ni un juego libre, ni una presentación personal teatral, ni puede ser asociada al performance con simpleza.⁵ Pennycook (2004) resume que la noción de performatividad ofrece nuevas maneras de pensar sobre el uso de la lengua y la identidad; sugiere maneras de entender cómo las subjetividades son interpe-

³ La competencia comunicativa intercultural se refiere a la habilidad de interactuar efectiva y apropiadamente con personas de otras culturas y lenguas e involucra cambios actitudinales hacia la propia cultura y las de los demás. (American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL], 2017)

⁴ Para abordar de otra manera la diferencia entre performatividad y performance, Kulik (2003) define las dos nociones tomando ideas de Butler (1993) de la siguiente manera: “La performance es algo que el sujeto hace. La performatividad, por otro lado, es el proceso por el cual el sujeto emerge” (p. 140).

⁵ En esta investigación se toman en cuenta las perspectivas de los estudios teatrales (e.g. Allain y Harvie, 2006) como fuentes importantes para crear una perspectiva interdisciplinaria de investigación pedagógica personal. Al mismo tiempo, se consideran los fundamentos del teatro peruano independiente (Delgado Vásquez, 2004; Espinoza Domínguez, 2009).

ladas en su construcción; proporciona la base para considerar las lenguas desde una perspectiva antifundacional; y proporciona una manera de pensar el performance de la lengua en relación con otros modos de performance, como rituales, música y bailes. La noción de performance puede abrir el entendimiento de la lengua como un performance transmodal que pone de relieve el involucramiento corporal de la lengua, con lo que, de esta manera, reconoce el entendimiento integral del cuerpo como un ente interrelacionado con otras prácticas sociales y semióticas.

Al revisar los estudios disponibles en el ámbito de la lingüística aplicada sobre identidad/subjetividad y performatividad/performance dentro del aprendizaje de una segunda lengua, encontramos que, por un lado, un grupo adopta una orientación modernista/postestructuralista, y otro una orientación postmodernista (Kramsch, 2014). Aunque esta delimitación pueda resultar positivista, sirve para clarificar que la identidad incluye la subjetividad de los sujetos, y que pocas de estas investigaciones han tomado en cuenta la noción de performatividad antes descrita. Entre los estudios más teóricos, Norton (2019) menciona que la identidad se encuentra asociada a cómo una persona entiende su relación con el mundo a través del tiempo y el espacio, así como sus posibilidades para el futuro o corto plazo. Enmarcado también dentro de una perspectiva postestructuralista, Block (2014) señala que la identidad puede estar asociada a la subjetividad, término que incluye los pensamientos conscientes o inconscientes de los individuos, los sentidos de sí mismos y las maneras de entender su relación con el mundo. Según Weedon (1997, como se cita en Block, 2014), esta subjetividad, que es contradictoria y está en constante proceso, se reconstituye en el discurso cada vez que pensamos o hablamos. Block menciona que la identidad es construida discursivamente, y que la actividad discursiva significa que cualquier comportamiento semiótico o multimodal por parte de los sujetos cuenta como parte de la expresión de sus subjetividades.⁶ Block sintetiza que estos discursos pueden ser vistos como recursos

⁶ En este caso, podemos sugerir que Block hace referencia a 'discurso' entendido como "lengua-en-uso como conversaciones" (Gee, 1999, p. 17). Gee hace una distinción entre discurso con d y Discurso con D. El autor explica que este último es 'lengua' más otros elementos; además, puede asociarse a 'discurso' como lo define Blommaert (2005): "(d)iscurso...comprende todas las formas semióticas significativas de actividad humana conectadas con patrones sociales, culturales e históricos y desarrollos de uso" (p. 3).

de construcciones identitarias y que estos están relacionados con los grados de audibilidad en una segunda lengua⁷.

En un grupo de estudios que aplican la teoría performativa a la enseñanza de inglés como lengua adicional, la teoría performativa ha sido empleada para investigar distintas dimensiones; por ejemplo: a) cómo el proceso performativo de un curso de inglés de posgrado influyó en las identidades lingüísticas de un grupo de educadores multilingües (Harman y Zhang, 2015); b) para reflexionar sobre los efectos performativos en constructos como “lengua” en el aprendizaje de inglés como segunda lengua en Estados Unidos (Miller, 2012); y c) explorar nociones de identidad y alteridad en un curso performativo con estudiantes de inglés en un país asiático (Forman, 2014). En un ensayo sobre pedagogía performativa en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, Schewe (2020) menciona que Butler (1990), dentro de su teoría de performatividad, ha propuesto que tanto la cultura como la identidad se forman performativamente, ya que no son fenómenos estables. También menciona que el término performativo, que va más allá de la noción de orientación en la acción, destaca formas del hacer creativo, del aprendizaje encarnado y de la experiencia estética. Como veremos en la siguiente sección, no hemos encontrado ningún ensayo o estudio que adopte los lineamientos de la teoría de la performatividad, pero sí varios estudios sobre el uso del teatro sin un enfoque explícito sobre los procesos identitarios de estudiantes multilingües en el aprendizaje de español avanzado en el nivel universitario en Estados Unidos.

Revisión de la literatura

Los efectos de la enseñanza del teatro en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (documentados especialmente en inglés y español desde los años ochenta), se han intensificado en las últimas dos décadas. Dos publicaciones importantes en inglés sobre la teoría y la praxis en esta área se han centrado en la enseñanza del drama desde una perspectiva intercultural en Europa (Byram, 2020), y en la enseñanza de idiomas, literaturas y culturas extranjeras en Australia, Brasil, Estados Unidos y Rusia (Ryan y Marini-Maio, 2011). Esta línea de investigación se ha intensificado con la publicación de la revista *Scenario*, que publica artículos en inglés y alemán sobre la enseñanza con un alcance performativo desde agosto de 2007. Por otro lado, las publicaciones en español se han centrado en el teatro y la enseñanza de segundas lenguas (Santos Sánchez, 2010; Torres Núñez, 1996). En

⁷ Block (2014) señala que el término ‘audibilidad’ involucra el desarrollo de una identidad en una lengua adicional no solo en relación con habilidades lingüísticas, sino también con formas de vestir, uso de expresiones, movimientos, comportamientos y otras formas de comportamientos semióticos (o multimodales) (p. 49).

el caso del español como lengua extranjera (ELE), varias publicaciones, incluidas tesis de maestría y doctorado (e.g. Martín Barragán (2023), Pérez Descalzo, 2023), se han agregado a este interés por la enseñanza del español en esta área pedagógica en varios niveles educativos.

En el caso del español en niveles universitarios en Estados Unidos, Kingsbury Brunetto (2015) ha detallado las experiencias relacionadas con tomar cursos de teatro y hacer la puesta en escena de la obra con estudiantes de una universidad del medio oeste de Estados Unidos. Con el apoyo de entrevistas con un alcance fenomenológico, una teoría baktiniana del lenguaje y una perspectiva ecológica del aprendizaje de una segunda lengua, Kingsbury Brunetto compara los procesos de aprendizaje de estudiantes de licenciatura (cuya lengua materna es el inglés) con estudiantes de posgrado de español (con inglés y español como lenguas maternas). De igual modo, varios profesores universitarios usan el teatro en sus universidades con estudiantes de licenciatura⁸. Por ejemplo, Castillo (2016) menciona que dirige un taller de teatro (afiliado al Departamento de Estudios Latinos en la Universidad Cornell) en el que utiliza la creación colectiva de obras de teatro, performance o videos, con un objetivo social, activista e informativo, dirigido a la comunidad latina cercana con la cual los estudiantes están comprometidos.

Asimismo, Hernández (2016) reflexiona sobre sus cursos de teatro performativos en la Universidad de Wisconsin y menciona las etapas de lectura y análisis previas a la puesta en escena de una sola obra de las seis analizadas. Considera que el aspecto más difícil para sus estudiantes es el manejo del lenguaje físico en el escenario, y que el uso de una vestimenta particular en el montaje de la obra causa un efecto positivo en el estado psicológico del estudiante que la lleva puesta. Hernández también menciona que el dramaturgo que escribió una de las obras pudo ser entrevistado por la comunidad estudiantil.

Por otra parte, Geirola (2019) indica que, dentro de su experiencia pedagógica con perspectiva lacaniana, renuncia a trabajar sobre un texto previo y alcanzar un nivel profesional en el montaje de una obra de creación colectiva en su “Taller de Performance Latino Americano” en el Whittier College en California. El curso inicia con un axioma y con el trabajo corporal, para luego agregar improvisaciones. El estudiantado escribe sus reflexiones sobre este proceso y, después de una semana (vacaciones de primavera), Geirola edita un texto con estas reflexiones, el cual es usado como guion para los ensayos antes del estreno. Este guion se enfoca en el trabajo realizado por la comunidad estudiantil y en la significación del espectáculo.

Minor (2016) documenta los efectos de la pertenencia a un grupo de teatro y poesía en español en estudiantes mexicanoamericanos de la Universidad de Cali-

⁸ *Latin American Theatre Review* (Vol. 50 No. 1: Fall 2016)

foria, Chico. Mediante entrevistas tanto al personal docente de teatro que alentó la formación del grupo como al estudiantado, se menciona la importancia de escuchar las historias de esta comunidad sobre los efectos de su pertenencia a este grupo y la relación que desarrollan con sus identidades académicas y su pertenencia a la universidad. Como parte de este estudio, la comunidad estudiantil entrevistada fue contactada cuatro años después. La mayoría se encuentra trabajando como docentes de español o cursando estudios de doctorado en español en alguna universidad en California. Finalmente, se señala que esta pertenencia merece una investigación más detallada en el futuro.

Antecedentes para crear el curso

Como profesor de español de nivel universitario en Kentucky, comprobé nuevamente la eficacia del uso del *performance* (o representación escénica final de una situación) en el desarrollo de las habilidades orales y escritas de los estudiantes de niveles básico, intermedio y avanzado. En esta época identifiqué investigaciones sobre el uso del drama con textos literarios y el desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza a estudiantes de lenguas extranjeras en Estados Unidos, particularmente del inglés como segunda lengua y del español como lengua extranjera o adicional (Fernández García y Biscu, 2005; Ryan y Marini-Maio, 2011; Santos, 2010). Asimismo, localicé fuentes que exploraban la situación del teatro en español en Estados Unidos (Geirola, 2004). Convencido de que debía concentrar mi trabajo pedagógico en la exploración de cómo la formación actoral puede ser adaptada al aprendizaje de una segunda lengua, en 2010 conocí a Mario Delgado, director del grupo de teatro peruano Cuatrotablas. Un director de teatro peruano, en su visita a Kentucky, me había comentado que este grupo (con más tres décadas de vida teatral) siempre buscaba deconstruir las identidades peruanas y universales en sus representaciones.

De 2010 a 2016, Delgado me facilitó emprender una investigación sobre el proceso actoral en su grupo y me compartió algunas obras teatrales y escritos sobre su método actoral inéditos, así como libros sobre teatro y formación actoral. En este proceso de aprendizaje tuve la oportunidad de asistir a un festival de teatro e identidad peruanos con obras que tomaban la historia de la conquista (*La nave de la memoria*), la nación, discutida por los intelectuales de inicios del siglo XX (*El banquete de Mariátegui*), y la identidad andina de un joven quechua hablante bilingüe (*Los ríos profundos*). En 2014, en Kentucky, a partir de estos nuevos aprendizajes, pude organizar los *performances* de las lecturas dramáticas de *El viejo*, basada en *Los ríos profundos* de José María Arguedas, por parte del grupo de estudiantes de la clase de “Introducción a la Literatura Hispanoamericana” y de una obra de

teatro de un autor mexicano sobre los abusos del alcohol entre la juventud, cuya lectura corrió a cargo de un grupo de estudiantes voluntarios y de miembros de la comunidad.

En marzo de 2020, decidí plantear la creación de un nuevo curso sobre teatro e identidades peruanas para el Programa de Contenido y Lengua a través del Currículo (*Content and Language Across the Curriculum*) de la universidad de Texas. Una vez aceptada la propuesta, decidí ahondar en la revisión de la literatura y plantear los lineamientos generales del curso. En la revisión de la literatura sobre la identidad peruana y su diversidad cultural (que encontré presente en la obra *Los ríos profundos*), identifiqué que Degregori (2021) ha mencionado la importancia de la interculturalidad (entendida como una educación respetuosa de las diferencias), los intercambios culturales, las fertilizaciones mutuas, las influencias y las hibridades.

Decidido a explorar el carácter pluricultural (promovido por Degregori (2021)) de la identidad peruana en grupos de teatro en otras ciudades de la costa y sierra peruanas, en el verano de 2022 viajé a Perú para entrevistar a personas dedicadas a la actuación, dirección y dramaturgia, tanto pertenecientes al grupo Cuatrotablas (en Lima), como a otras agrupaciones en Huamanga, Huancayo y Trujillo. Estas entrevistas fueron fundamentales para el desarrollo del curso. Las cuatro obras escogidas para el desarrollo de este texto ofrecen diferentes grados de interculturalidad de la identidad peruana: la presencia de jóvenes y adultos bilingües en el mundo andino (*Los ríos profundos*), jóvenes y adultos costeños de Lima (*Oye*), el conflicto armado de los años ochenta enmarcado en Huancayo (*Corazón de fuego*) y la peruanidad dentro de una visión global de la humanidad (*Génesis*).

Contexto institucional

La universidad donde se realizó la investigación está localizada en el suroeste de Texas, en una ciudad donde la mayoría de la población se divide en las siguientes comunidades:⁹ hispana/latina: 64%, blanca: 23%, afroamericana: 7% y asiática: 3%. La universidad ofrece educación en humanidades, ciencias sociales y biológicas, y tuvo una población promedio de 2600 estudiantes de licenciatura en el año 2021-2022. El Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas ofrece la especialidad de español. La demografía del estudiantado¹⁰ se divide principalmente

⁹ Datos obtenidos en línea del Censo para el año 2023 (10 de enero 2025).

¹⁰ Datos obtenidos en Wikipedia, 10 de enero 2025.

en las siguientes categorías: blancos: 56%, hispanos/latinos: 22%, asiáticos: 8%, afroamericanos: 4% e internacionales: 4%.

El curso “Performing Peruvian Identity: Language, Culture, and Theater (“Representaciones de la identidad peruana: lengua, cultura y teatro”) fue anunciado en la lista de cursos en la primavera de 2022 bajo el título “Teatro peruano” y no tuvo ninguna descripción en cuanto a su carácter performativo. Varios estudiantes mencionaron que esta característica no la esperaban como parte del curso: contaban con que solo se analizarían las obras de teatro peruano como una estrategia pedagógica habitual en los cursos avanzados de español. Otras personas mencionaron que habían tenido una experiencia performativa o musical y que desde el principio no les sorprendió mucho el componente performativo del curso.

El curso utilizó una adaptación del método de formación actoral del grupo de teatro peruano Cuatrotablas, que consiste en las fases de calentamiento y concentración, aprendizaje, construcción y creación o improvisación (Delgado Vásquez, 1998) para corporizar la lectura performativa de cuatro obras: *Oye* y *El viejo*, obras inéditas de Cuatrotablas, y *Corazón de fuego* (Zúñiga, 2004) y *Génesis* (Zúñiga, 2018). El curso incluyó la grabación de videos de diálogos escogidos de cada obra grabados por personal docente y la visita por Zoom de teatristas e invitados peruanos radicados en Perú y peruanistas en Estados Unidos, quienes dieron su opinión sobre los videos a la comunidad estudiantil participante. De igual manera, el grupo de estudiantes participante hizo reflexiones del proceso antes y después de recibir los comentarios de teatristas y gente de Perú invitada. El curso también incluyó la presentación de *Oye* en el campus de la universidad en dos ocasiones, una presentación académica de tres estudiantes en un evento sobre la enseñanza del español en San Antonio y una presentación final de la lectura dramática de segmentos de las cuatro obras a público en general en diciembre de 2022. Al final de este proceso, el estudiantado escribió una reflexión final sobre el proceso de aprendizaje performativo del curso.

METODOLOGÍA

Recolección de Datos

El estudio es de tipo cualitativo. Durante el semestre, quienes participaron escribieron ocho reflexiones, dos para cada lectura de las cuatro obras del curso. También escribieron una reflexión final de todo el proceso. Para poder describir el perfil del grupo, completaron datos personales al principio y al final del curso; de igual forma, tuvieron una entrevista al comienzo del curso para identificar las

razones para tomarlo. Mediante un correo electrónico enviado en la primavera de 2023, se les invitó a participar en la investigación (aprobada por la Oficina de Investigación de la universidad). El objetivo del estudio es investigar los efectos del curso de teatro performativo en el desarrollo de las identidades culturales y lingüísticas del estudiantado mediante el uso de las reflexiones escritas en dicho curso. La comunidad estudiantil aceptó la invitación y envió por correo electrónico el consentimiento de su participación.

Perfiles de participantes

Las y los ocho estudiantes (en adelante EST) han desarrollado competencias lingüísticas y culturales en español avanzado en dos ecologías sociolingüísticas diferentes: en sus hogares y en la universidad. EST1, EST2, EST3 y EST6 tienen padres que hablan español y mencionan que su primera lengua es esta lengua o el inglés. Como estudiante de primer año, EST3 ha socializado en español y tomó el curso como parte de su interés en el teatro. Antes de ingresar a la universidad había sido parte de un conjunto de mariachi. EST 1, EST2 y EST6, como estudiantes de español, ya habían tomado clases que se centraban únicamente en el análisis de textos y no en representarlos. Por otro lado, EST4, EST5, EST7 y EST8 tienen el español como segunda lengua y el inglés como primera en sus familias. A excepción de EST3 y EST8, han tomado cursos avanzados de español. EST3, al igual que EST8, es estudiante de primer año y ha tomado cursos AP¹¹ de español en bachillerato; además, en ese mismo nivel escolar ha escrito obras dramáticas.

Como se observa en la Tabla 1, los 8 estudiantes (6 mujeres: EST1, EST2, EST3, EST4, EST6 y EST8 y dos hombres: EST5 y EST7) tienen entre 18 y 22 años. Estudian ciencias biológicas, ciencias políticas, educación, negocios, sociología y la mayoría tiene el español como primera o segunda especialidad. Cuatro son hablantes de español como lengua materna (pueden categorizarse como estudiantes de herencia) y cuatro son hablantes de inglés como lengua materna. Seis tomaron el curso como ‘Temas Especiales’ (Special Topics), del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, y dos lo tomaron como un curso de Contenido y Lengua a través del Currículo (CLAC). El curso tuvo 3 créditos y duró 16 semanas. Las sesiones eran dos veces a la semana con una duración de 2 horas y 30 minutos.

¹¹ AP: Advanced Placement (Ubicación avanzada). Son cursos para nivel avanzado en bachillerato que preparan para estudios universitarios.

Tabla 1. Perfil de participantes (n=8)

Nombre	E	PL	SL	Especialidades	PL Padres	A de Est
EST1	21	Español	Inglés	Contabilidad/Finanzas-Español	Español	Tercero
EST2	20	Inglés	Español	Marketing-Español	Español	Segundo
EST3	18	Español	Inglés	Sociología-Educación	Español	Primero
EST4	22	Inglés	Español	Bioquímica/Biología Molecular-Español	Inglés	Cuarto
EST5	22	Inglés	Español	Finanzas-Español	Inglés	Cuarto
EST6	19	Español	Inglés	Comunicación-Español	Español	Segundo
EST7	22	Inglés	Español	Biología-Español	Inglés	Cuarto
EST8	19	Inglés	Español	Español-Ciencias Políticas-Enseñanza	Inglés	Primero

E=Edad - PL=Primera Lengua - SL=Segunda Lengua -
 PL Padres=Lengua de los padres- A de Est= Año de Estudios

Análisis de las reflexiones

Las ocho reflexiones finales del curso se tomaron como datos para explorar la construcción discursiva de las identidades y las subjetividades de quienes participaron. Para tal objetivo, se consideraron los lineamientos generales para un análisis sociocognitivo del discurso (Van Dijk, 2001) y de las estructuras de significado expresados en estas reflexiones. En primer lugar, Van Dijk destaca la interfaz sociocognitiva del discurso, donde “discurso” puede ser entendido como un texto escrito, lo “cognitivo” involucra creencias y evaluaciones y otras estructuras mentales, y lo “social” se refiere a micro y macroestructuras de sociedades y culturas. Uno de los aspectos que van Dijk propone es analizar los temas de un discurso. En este sentido, sugiere que para identificarlos es necesario un análisis de las proposiciones que fundamentan tales temas. Van Dijk (2001) define el tema como “la macroestructura semántica derivada de proposiciones o microestructuras de significado; los temas representan de lo que se trata un discurso” (p. 102). Sugiere hacer una lista de estas proposiciones, que se pueden inferir del uso del discurso para luego enunciar el tema de este. En el presente estudio, basado en las ocho reflexiones expresadas por un grupo de estudiantes, se identificaron tres proposiciones y el tema que sintetizan estos textos, los cuales exploran la construcción de las identidades y subjetividades de los estudiantes participantes.

Proposiciones

1) La pedagogía performativa ofrece un nuevo eje en el desarrollo académico, lingüístico e intercultural entre estudiantes avanzados de español

Estudiantes de español como lengua de herencia y como segunda lengua expresaron el beneficio del alcance performativo del curso (que algunos no esperaban al inscribirse) en su desarrollo académico, lingüístico y cultural. Dentro del grupo de estudiantes de herencia, EST1 menciona que, aunque venga de padres inmigrantes mexicanos y que el español sea su lengua materna, el curso le ayudó a desarrollar más su español en su evolución performativa. En este sentido, señala que, junto al idioma, siente que también desarrolló un conocimiento sobre la lengua de Perú, el quechua; agregó que, luego de hacer “*research* en las obras como *Los ríos profundos*, *Oye*, *Génesis* y *Corazón de fuego*, aprendí un poco más sobre los autores, el propósito de la obra y cómo esto se conecta con el clima político de la nación”. EST1 indica también que hablar en público y tener que memorizar las obras en español le ayudó a practicar la habilidad de relacionar ciertas palabras y combatir su ansiedad con el uso del idioma.

EST2 menciona que los análisis que realizaba en sus clases avanzadas de español anteriores se centraban solo en el texto. Sin embargo, en la clase “Teatro peruano”, señala: “...he obtenido una perspectiva completamente nueva sobre cómo aprender el idioma de estas obras. Estas obras no solo ofrecían formas artísticas de escribir el idioma, sino que mostraban diferentes perspectivas de la cultura y la emoción través de la jerga y los idiomas nativos”. En cuanto a su participación en la interpretación de las obras, EST2 menciona que lo que más le impresionó fue el movimiento. Indica que antes había hecho teatro, pero nunca había tenido que utilizar tanto su cuerpo como su voz para contar una historia. Subraya que “para los peruanos, la pasión está en el cuerpo y la voz”. Aprendió a soltarse y a usar su cuerpo como apoyo para contar una historia. Esto fue un cambio que comparte con sus compañeros de clase, ya que tuvieron que aprender a usar sus cuerpos en la narración de las historias.

EST4 destaca el carácter experimental del curso cuando menciona que en la clase pudo vivir la historia y la cultura a través de la interpretación teatral en el idioma. Menciona que es tímida al expresarse en español y que le falta confianza en sí misma. Sin embargo, decidió ajustarse a las circunstancias y pudo actuar delante de la gente, que al final la hizo sentirse aceptada y apreciada. Siente que ha desarrollado mucho su nivel de español hablado y escrito a través de los ejercicios dramáticos. Al respecto, afirma lo siguiente: “Me pareció que esta era una manera

increíble de desarrollar mi conocimiento sobre Perú. Siento que me sacó [obtuve] mucho más de aprender de esta manera de lo que tendría [habría obtenido] con sólo leer un libro de texto sobre la historia que Perú ha pasado”. Menciona, asimismo, que haberse puesto diferentes trajes típicos fue una forma perfecta de aprender estas historias, tan ricas en conflictos políticos y de conquista.

EST5, quien tomó únicamente el curso en su último semestre en la universidad, comenta que la clase fue muy interesante porque mostró a los estudiantes una nueva forma de aprender español. En este sentido, señala: “En lugar de aprender gramática y reglas, pudimos representar obras de teatro en español. Esto fue muy útil porque necesito ayuda para hablar. Representar obras me hizo hablar más en español. Cuando leí las obras en voz alta y hablé, mi pronunciación mejoró y pude entender palabras que no conocía”. Para EST5, las obras tenían un español diferente y eso, indica, era divertido para él, pues se podían ver diferentes perspectivas y obras en las que la clase aprendió canciones, palabras y frases en quechua.

Por último, EST7 señala que sus habilidades orales han mejorado mucho por la importancia que se le da en este curso a la producción oral y la comprensión de palabras específicas. Uno de los problemas con los que siempre ha luchado es la conversación en español, pues ha sido difícil para él hablar de una manera natural. Admite que al principio del semestre se puso nervioso por el nivel performativo del curso, pero añade que, al final, pudo ver una mejora no solo en sí mismo, sino también en todos sus compañeros: “Se parecía que, como la clase crecieron cómodos en representar obras teatrales, igualmente crecieron cómodos en ambas capacidades performativas y en hablar en español”.

2) La retroalimentación de los procesos performativos por parte de expertos facilita la creatividad

EST2 recuerda que la primera presentación de *Oye* en el campus fue una experiencia como ninguna otra. Para ella, interpretar una pieza tan rica en cultura y con elementos de humor, no solo fue entretenido, sino también muy educativo. Puesto que muchos asistentes no hablaban español, afirma que entendieron lo que les estaban comunicando a través del movimiento y de la discusión que se llevó a cabo posteriormente para explicar la escenificación. Finalmente, menciona que los videos grabados después de cada obra (y comentados por teatristas de Perú) les permitieron ver cómo actuaban e identificar las áreas que podían mejorar en sus presentaciones (generalmente el movimiento en el escenario).

EST3 participó en todas las presentaciones públicas antes de la presentación final del curso y estuvo presente en todas las sesiones de Zoom con teatristas de

Perú y peruanistas invitados. Su experiencia como integrante de un conjunto de música de mariachi y su interés en el teatro peruano en general, sin tener interés en especializarse en español, ofrecen impresiones puntuales sobre la retroalimentación del proceso performativo del curso. Sobre la primera presentación de una adaptación de *Oye* en el campus (aunque se sentía nerviosa y hubo más gente de lo que esperaba), considera que ella y sus otros cinco compañeros lo hicieron muy bien para ser la primera presentación del grupo. La segunda presentación fue académica y le gustó dar su opinión sobre el curso y cómo, al ser estudiantes estadounidenses, les estaba sirviendo aprender sobre la realidad de Perú. Acerca de la tercera presentación con una adaptación de *Oye* (dentro de una celebración de la hispanidad/latinidad dirigida por estudiantes en el auditorio más grande de la universidad), menciona: “Me encantó el producto final porque era en un lugar más grande, fuimos creativas con las acciones de la obra, y explotamos más de lo que habíamos aprendido durante el semestre”. Después de la presentación hubo estudiantes que le preguntaron sobre el tema y el contexto de la obra, pues no entendían el clima político de Perú y no hablaban español. Por último señala que, durante el proceso, la ayuda de teatristas peruanos fue significativa para entender a profundidad el contexto de ciertas obras y aprovechar elementos que necesitan para mejorar en las presentaciones.

EST6 recuerda que un día a la semana la clase salía al campus para grabar las presentaciones de las obras y luego mostrarlas a teatristas o especialistas de Perú invitados vía Zoom. Al respecto, indica: “Realmente aprecié todos los comentarios que recibimos de los escritores de ciertas obras y amigos cercanos de nuestro profesor, me sentí muy cómoda haciendo preguntas sobre la obra y para recibir comentarios sobre cómo mejorar, una de las cosas que mi grupo tuvo que trabajar”. Admite que lo que les ayudó a mejorar sus presentaciones fueron las técnicas de movimiento y escuchar desde una perspectiva externa. Su actuación favorita fue cuando la clase participó en la presentación de *Oye* en el campus.

EST8, quien ya había tenido experiencia teatral en el bachillerato, considera muy útiles los videos que grabaron de las actuaciones de las cuatro obras. Cree que los videos dan testimonio de que el grupo ha mejorado en sus habilidades performativas y en su desempeño en español. Reconoce la relevancia de la improvisación y de mezclarse con el público como estrategias para producir una experiencia activa que adquirió mayor significado de acuerdo con las dimensiones del espacio en el que se llevaron a cabo las presentaciones en las que participó. En cuanto a las sesiones sincrónicas, declara: “Me gustaron las visitas de actores y teatristas peruanos por Zoom ya que teníamos la oportunidad de escuchar e implementar *feedback* para mejorar y conocer más la obra”. Menciona que al final del

curso se sintió más cómoda con la improvisación y que ahora conoce mejor Perú, lo que ha facilitado tener más confianza en su identidad bilingüe.

3) El quechua y el curso impactan en el desarrollo identitario bilingüe, intercultural y profesional a corto plazo

En esta sección nos centraremos en el impacto que podría tener el curso en el desarrollo bilingüe-bicultural, personal y profesional del estudiantado participante. Todo el grupo expresó la utilidad de aprender palabras, frases y dos canciones en quechua para entender las piezas teatrales sobre la cultura e historia peruanas. En este sentido, EST2 mencionó que la presentación final del curso fue muy impactante: “Ver el impacto que la interpretación del quechua en la audiencia entre los peruanos nativos fue una experiencia hermosa, ver cuánto significó para ellos que apreciáramos y entendiéramos su cultura”.

EST6 admite que el curso le dio una gran comprensión tanto del idioma español como del quechua. El aprendizaje de palabras y frases en este idioma le ayudó con su español debido a que ella se centra en la precisión de las lenguas. Espera continuar aprendiendo y escribiendo en español en sus próximos dos años como estudiante universitaria. Señala que después de tomar el curso se dio cuenta de que todavía necesita tener mucha más fluidez para ser totalmente bilingüe. Finalmente, indica: “Creo que este curso me ayudó a aprender mucho de la actuación, a salir de mi zona de confort y a aprender un nuevo idioma. Estoy tan feliz de haber tenido el privilegio de tomar este curso y aprender todo lo que hice”.

EST1 señala que, junto al español de las obras, expandió su conocimiento lingüístico del quechua con las descripciones hechas en clase. Observó, junto con el resto de la clase, cómo la pronunciación de palabras, frases y canciones en esta lengua en la obra *Los ríos profundos*, por ejemplo, progresaba con el tiempo. Menciona que el curso le abrió la puerta a una cultura y lengua completamente diferentes a las de ella (algo que siempre había buscado). Al final del curso aprendió mucho sobre los orígenes de la cultura peruana y algunas frases en quechua. Desde el plano académico considera que: “yo para mi carrera de hecho quiero ser una abogada de inmigración así que me beneficia conocer sobre distintos países y sus culturas y orígenes ya que tal vez tenga clientes de esos países y me ayudaría a conectar con ellos”.

EST4 menciona que el curso ha tenido un gran impacto en su identidad bicultural, bilingüe y en sus habilidades en la lectura y escritura en español, con lo que ha tenido “la oportunidad de aprender quechua, así como leer español con quechua mezclado en él”. Recuerda con gran alegría haber aprendido las dos canciones en quechua de *Los ríos profundos* y haberlas ensayado para la presentación

final. Experimentar la cultura peruana la ha ayudado a respetar al pueblo peruano, apreciar la cultura de esta nación e integrar esta identidad cultural en su vida. Recalca que la clase la ha ayudado a desarrollarse como persona, puesto que pudo aprender sobre otra cultura de la cual no sabía nada. En este sentido, indica que siempre ha creído que “la única manera de mejorar el mundo es entenderlo y comprender el mundo comienza por aceptar nuevas culturas”. Por último, comenta que planea continuar desarrollando su fluidez en español usando el idioma en su trabajo como médica; le encantaría poder usar el idioma español cuando tenga pacientes que se sientan más cómodos comunicándose en español.

EST5 recuerda haber disfrutado las obras de teatro en las que aprendieron palabras, frases y dos canciones en quechua. En especial recuerda el impacto que tuvo la interpretación de estas canciones en la presentación final ante un público con gente de Perú y México entre el público. Indica que “al final, cuando a todos se les dio la oportunidad de hablar, mucha gente lloraba y estaba muy feliz de cómo se estaba enseñando en América [Estados Unidos] y de que se hablara de idiomas como el quechua”. Resalta que la clase y su experiencia como estudiante de español le han hecho comprometerse a seguir desarrollando su español después de graduarse. Además de este impacto académico, señala que la clase también tuvo un impacto en su desarrollo personal en la siguiente cita: “Esta clase me ha desarrollado personalmente porque pude ver de mi primera mano cómo el profesor enseña una clase y se comporta [desenvuelve]. Nunca he visto a alguien más dedicado a su trabajo y su misión...Estar en esta clase me ha enseñado cómo comportarme cuando voy a mi trabajo [trabaje] en el mundo real”.

En la siguiente sección se discute cómo se relacionan las tres proposiciones y los comentarios de quienes participaron con las definiciones de identidad que se proponen, así como con el planteamiento del tema que sintetiza dichas proposiciones.

DISCUSIÓN

Para responder la pregunta de cómo reflexionó el grupo de estudiantes sobre la manera en que el curso “Representaciones de Identidades Peruanas: Teatro, Lengua y Cultura” influye en sus identidades y competencias interculturales, consideremos dos pasos. Primero, exploremos y adoptemos las definiciones de identidad formulados por Butler (1997), Norton (2019) y Block (2014) para discutir las construcciones identitarias asociadas a las tres proposiciones anteriores. Si partimos de que las identidades son productos de actos performativos sociales, ritualizados y sedimentados con el tiempo (Butler, 1997), varios estudiantes formulan el efecto de cambio en sus identidades lingüísticas e interculturales, las cuales se ven mo-

dificadas con la realización de ejercicios dramáticos durante el curso. Asimismo, si consideramos que la identidad se relaciona con cómo entiende una persona su relación con el mundo y sus posibilidades para el futuro (Norton, 2019), hemos comprobado que varios estudiantes resaltan la eficacia de las actividades performativas en el aprendizaje de nuevos conocimientos socioculturales sobre Perú en comparación con cursos en los que solo se analizan textos. También hemos visto que varios han decidido continuar su desarrollo lingüístico, académico, intercultural y personal al finalizar el curso. Al considerar que las identidades pueden estar relacionadas con las subjetividades y los pensamientos conscientes e inconscientes, así como con formas de vestir y hablar llamadas “audibilidad” (Block, 2014), podemos comprobar que algunos participantes han expresado su miedo y ansiedad y han experimentado nuevas identidades peruanas al usar trajes típicos y aprender formas de expresión de la variante peruana del español. Ahora pasemos a discutir las tres proposiciones producto del análisis discursivo.

La primera proposición que sintetiza las reflexiones de EST1, EST2, EST4, EST5 y EST7 expresa lo siguiente: *La pedagogía performativa ofrece un nuevo eje en el desarrollo académico, lingüístico e intercultural entre estudiantes avanzados de español.* Este triple desarrollo no solo corrobora los alcances teóricos sobre performatividad y el desarrollo de la identidad lingüística como un performance transmodal que enfatiza el uso del cuerpo con otras prácticas sociales (Pennycook, 2004), sino que también involucra el rol de las emociones en esta pedagogía (Crutchfield, 2015), influye en las identidades lingüísticas de quienes participan (Harman y Zhang, 2015) y promueve la reflexión (Miller, 2012) y la expresión de las emociones que producen estas actividades performativas (Forman, 2014). En cuanto al carácter performativo, EST2 menciona que experimentó una manera nueva de aprender el idioma con perspectivas culturales novedosas en las que el movimiento es vital para representar las obras; al mismo tiempo señala que, para los peruanos, la pasión está en el cuerpo y la voz. EST5 indica que la actuación motivó que hablara más en español. EST4, por su parte, indica que usar trajes típicos relacionados con las obras de teatro fue una forma perfecta de aprender sobre las historias que tales obras narran. La reflexión final de EST4 hace eco de los hallazgos expuestos por Hernández (2016) sobre el efecto positivo en el estado psicológico del estudiantado al usar una vestimenta particular en el montaje de una obra teatral. En cuanto al rol de las emociones y el aprendizaje, EST1, EST4 y EST7 mencionan que esta pedagogía les permitió aumentar su conocimiento sobre Perú y el origen de dichas obras. Al mismo tiempo, señalan, les ayudó a combatir la ansiedad (EST1), la falta de confianza al interpretar las obras en la lengua original (EST4) y el nerviosismo para comunicarse naturalmente. Este mismo grupo de estudiantes menciona que la práctica de memorizar y la realización de ejercicios dramáticos

en el transcurso del curso les ayudó a combatir las emociones negativas en sus identidades lingüísticas. Estos hallazgos concuerdan con las opiniones ofrecidas por estudiantes avanzados de español en las investigaciones de Kingsbury Brunetto (2015), quienes se refieren a la utilidad de la vestimenta y al mejoramiento del desarrollo lingüístico para interpretar personajes en una obra.

La segunda proposición que sintetiza las reflexiones de EST2, EST3, EST6 y EST8 indica lo siguiente: *La retroalimentación de los procesos performativos por parte de expertos facilita la creatividad*. Uno de los efectos en este nuevo aprendizaje performativo que facilitó el proceso creativo de las representaciones dramáticas y la praxis teatral durante los ensayos, fue indudablemente la retroalimentación dada por teatristas de Perú y peruanistas. Las siguientes personas ofrecieron sus comentarios a los videos grabados por estudiantes: Flor Castillo y Pilar Nuñez (actrices de Cuatrotablas), Serafín Coronel-Molina (profesor de política lingüística en una universidad en el estado de Indiana, hablante multilingüe y con el quechua como lengua materna), Daniel Quispe (profesor de literatura y director de teatro en una universidad en Huamanga, Ayacucho Perú, hablante bilingüe y con el quechua como lengua materna), Carlos Vargas (profesor de teatro peruano y latinoamericano en una universidad del estado de Washington, hablante bilingüe), María Teresa Zúñiga (dramaturga de las dos obras representadas y profesora en una universidad de Huancayo, Perú) y una peruanista de Lima invitada.

La última proposición que resume las reflexiones de EST2, EST6, EST1, EST4 y EST5 expresa lo siguiente: *El quechua y la pedagogía del curso impactan en el desarrollo identitario bilingüe e intercultural y profesional en el futuro a corto plazo*. Es indudable que la lengua quechua, como la principal lengua indígena del Perú, ha sido un factor de aprendizaje multilingüe e intercultural entre el estudiantado. Es importante destacar el impacto que tuvo el aprendizaje de una canción cantada en quechua en la representación final del curso. Tuvo un efecto emotivo en la audiencia peruana y mexicoestadounidense presente en la representación (EST2 y EST5). Asimismo, el curso ayudó a reflexionar sobre sus identidades profesionales en el futuro (EST6, EST4 y EST5), así como a reforzar sus identidades bilingües (EST6) y biculturales (EST4) y a expandir sus conocimientos lingüísticos en español (EST5) y quechua (EST1, EST4 y EST6). El curso ayudó, igualmente, a desarrollar su vínculo con la interculturalidad peruana y tuvo un gran impacto en el desarrollo de las identidades bilingües y biculturales (EST1, EST4 y EST6). Asimismo, el curso inspiró a mejorar como personas (EST4) y a seguir perfeccionan-

do su nivel de español en sus futuros trabajos en comunicación (EST6), defensa de migrantes (ES1), medicina (EST4) y negocios (EST5).

El tema que sintetiza las tres proposiciones anteriores puede plantearse de la siguiente manera:

“La orientación performativa que puede ser retroalimentada por expertos proporciona una posibilidad de desarrollo académico, lingüístico, intercultural y creativo durante el curso. Ofrece, también, un impacto en el desarrollo identitario bilingüe e intercultural y profesional de estudiantes avanzados de español a corto plazo”. Este tema, que engloba los efectos del curso performativo sobre identidad peruana del curso, confirma la relevancia de esta pedagogía en el desarrollo de competencias comunicativas interculturales entre estudiantes de español avanzado en Texas y habitantes del Perú, una nación multilingüe y pluricultural de Latinoamérica. El desarrollo de esta competencia por medio de cursos performativos de teatro puede constituirse como un proyecto para futuros estudios teatrales en contextos educativos tanto en Estados Unidos como en la nación sudamericana. En el caso peruano, el teatro intercultural ha contribuido a los procesos de educación cultural con grupos bilingües indígenas y mestizos monolingües de la selva peruana. Benza y Tubino (2021) mencionan que estos procesos buscan el fortalecimiento de identidades étnicas y promueven el encuentro dialógico con el otro. Esta experiencia teatral¹² única hace eco de las políticas peruanas desde la interculturalidad hacia un país pluricultural (Degregori, 2021) y hacia un reto intercultural que revalore lo propio y deje de *desindianizar* la interculturalidad (Vich, 2024). Un desafío educativo, por lo tanto, es continuar con la promoción de la enseñanza y la evaluación de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 2020) para desarrollar seres que se transformen encarnando al otro, entre otros objetivos, como en el caso de este curso performativo de teatro peruano.

CONCLUSIONES

El presente estudio contribuye a reforzar los efectos favorables de un curso de teatro peruano enmarcado en una pedagogía performativa dentro de una clase de estudiantes multilingües de español en el suroeste de Texas. Mediante las reflexiones identitarias que expresaron podemos constatar que esta pedagogía favoreció la contextualización de las obras y los ejercicios dramáticos que realizaron. Asimismo, estos elementos apuntaron hacia una performatividad lingüística y

¹² La mayoría de las obras peruanas publicadas en los últimos años y que son objeto de crítica teatral son monolingües y monoculturales, centradas en Lima y no en las provincias del país (v.gr., *Conjuntio: Revista de teatro latinoamericano*, 2024; Delgado del Águila, 2021).

transmodal que usa los movimientos del cuerpo, la voz y frases y canciones en quechua. El estudio se une a la literatura reciente sobre la eficacia de la pedagogía performativa en procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, pero lo hace tomando en cuenta a un grupo de estudiantes avanzados de español tanto de herencia como de segunda lengua en el sur de Texas, comprometidos en su mayoría con continuar desarrollando sus competencias lingüísticas interculturales y en español en sus futuros profesionales.

Pedagógicamente, estos cursos de carácter performativo (incluidos los cursos avanzados de Lengua, Cultura y Teatro) tienen la influencia de las artes escénicas en el hacer creativo, el aprendizaje encarnado y la experiencia estética del aprendizaje y la enseñanza del español. Representan un área de una mezcla enriquecedora (Schewe, 2020) que incluye el canto y el baile, expresiones artísticas experimentadas por el grupo estudiantil que participó en este curso. En su carácter intercultural, estas experiencias educativas contribuyen a fortalecer y desarrollar las identidades multilingües a través del diálogo y el encuentro con el otro (Benza y Tubino, 2021) o por medio de la lectura dramatizada de fragmentos de las obras, como ocurrió al final del curso.

La participación sincrónica de teatristas de origen peruano y peruanistas (que radican en Perú y Estados Unidos), el préstamo de vestimenta típica por parte de la directora de un grupo de danzas peruana en San Antonio y la participación de mis estudiantes en distintos espacios performativos y académicos, se unieron para entrelazar interculturalmente al estudiantado con las obras de teatro que presentan varios ángulos de la identidad peruana. Es indudable que, al requerir investigadores-artistas, este tipo de cursos innovadores necesita la inversión de tiempo, recursos y compromiso para poder crearse, implementarse, evaluarse y tener continuidad.

Este trabajo, basado en un análisis discursivo de las reflexiones al final de un curso, puede convertirse en un catalizador de nuevos rumbos pedagógicos performativos que tome en cuenta el entrenamiento profesional de pedagogos-investigadores en un área artística performativa como el teatro independiente hispanoamericano. El estudio también recomienda la inclusión de un componente performativo en la enseñanza e investigación de lengua-cultura que promueva la participación en proyectos con investigadores-artistas en Departamentos de Español, Lenguas y Literaturas Modernas en Estados Unidos, de manera que se pongan de relieve giros decoloniales (Herlihy-Mera, 2022) y prácticas regionales y locales en el aprendizaje y enseñanza del español (Schwartz, A. et al, 2025). Este impacto puede extrapolarse a otros contextos multilingües a nivel universitario en el mundo hispanohablante (Sánchez Asún et al, 2024). En cuanto a los hallazgos, este estudio también propone investigar el proceso de los ensayos teatrales

(incluidos los de improvisación en el desarrollo de competencias lingüísticas en español, directamente, y en español en contacto con el quechua u otro idioma nativo de América). Convendrá investigar también cómo hace sentir a la comunidad estudiantil el carácter público de las presentaciones teatrales. Estos estudios invitan a explorar cómo las identidades y subjetividades de dicha comunidad pueden ser transformadas performativa e interculturalmente, considerando el estatus del español en Estados Unidos y la posibilidad de crear cursos en los que estudiantes y docentes sean partícipes de esa transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Allain, P., y Harvie, J. (2006). *The Routledge companion to theatre and performance*. Routledge.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL]. (2017). *Can-Do-Statements*. <https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/Can-Do-Introduction-2020.pdf>
- Benza, R. G. y Tubino, F.A.S. (2021). Educación Intercultural y teatro: un aporte desde la experiencia peruana. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 1-19.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge University Press.
- Bräuer, G. (2002). *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Ablex Publishing.
- Block, D. (2014). *Second Language Identities*. Bloomsbury.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Butler, J. (1999). Performativity's social magic. En R. Shusterman (Ed), *Bourdieu: A critical reader* (pp. 113-38). Blackwell Publishers.
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Castillo, D. (2016). Devising as Pedagogical Practice in Latin American Theatre. *Latin American Theatre Review*, 50(1), 61-77.
- Conjunto: *Revista de Teatro Latinoamericano y Caribeño* (2024). 210, 3-54. https://www.researchgate.net/publication/378822318_Teatro_post_pandemia_en_el_Peru_revista_Conjunto_n_210_2024
- Crutchfield, J. (2015). Fear and Trembling: The Role of "Negative" Emotions in a Performative Pedagogy. *Scenario*, 9(2), 101-114.
- Degregori, C.I. (2021). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/110301.pdf>

- Delgado del Águila, J. M. (2021). Panorama del teatro peruano contemporáneo. Entrevista a César Ernesto Arenas. *Argus-a*, 11(42), 1-15.
- Delgado Vásquez, M. (1998). *Fundamento del laboratorio teatral: el teatro como la última reserva ecológica del hombre* [Documento inédito].
- Delgado Vásquez, M. (2004). *La Nave de la Memoria: Cuatro tablas, Treinta Años de Teatro Peruano*. Universidad de Minnesota.
- Espinoza Domínguez, C. (2009). *Mario Delgado: La Sabiduría del Eterno Discípulo*. Editorial San Marcos.
- Fernández García, M.I y Biscu, M.G. (2005). Theatre in the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: The creation of a Multilingual Corpus of Dramatic Texts for the Training of Future Language Mediators. *International Journal of Learning*, 12(10), 327-36.
- Forman, R. (2014). Speaking L2 in EFL classes: performance, identity and alterity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Volume 8(2), 99-115. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.766196>
- Geirola, G. (2004). Theatre in Spanish? Where? Curricular Tensions between Language and Theatre Departments. *Theatre Journal*, 56(3), 468-472.
- Geirola, G. (2019). Pedagogía y deseo: Praxis teatral y creatividad en español en Estados Unidos. En K. Mauro (Comp.), *Artes y producción de conocimiento: Experiencias de integración de las artes en la universidad* (pp. 75-112). Argus-a. <https://www.argus-a.com/ebook/721-artes-y-produccion-de-conocimiento-experiencias-de-integracion-de-las-artes-en-la-universidad.html>
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Harman, R. M. y Zhang, X. (2015). Performance, performativity and second language identities: How can we know the actor from the act? *Linguistics and Education*, 32(A), 68-81.
- Herlihy-Mera, J. (2022). *Decolonizando el Español Americano/Decolonizing American Spanish. Eurocentrism and Foreignness in the Imperial Ecosystem*. University of Pittsburgh Press.
- Hernández, P. (2016). The Art of Production: Staging Latin(o) Plays. *Latin American Theatre Review*, 50(1), 113-131.
- Kao, S.-M. y O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing.
- Kingsbury Brunetto, K. (2015). *Performing the Art of Language Learning: Deepening the Language Learning Experience through theatre and drama*. Deep University Press.
- Kramsch, C. (2014). Identity and Subjectivity: Different Timescales, Different Methodologies. In: Dervin, F. y Risager, K. (Eds), *Researching Identity and Interculturality* (pp. 211-230). Routledge.

- Kulik, D. (2003). No. *Language and Communication*, 23(2), 139-151.
- Miller, E. R. (2012). Performativity Theory and language learning: Sedimenting, appropriation, and constructing language and subjectivity. *Linguistics and Education* 23, 88-99.
- Minor, D. (2016). “Yo pertenezco aquí”: Academic identities, Formal Spanish, and Feelings of Belonging. *Hispania*, Vol. 99, No. 4 (December), pp. 666-679.
- Norton, B. (2019). Identity and Language Learning: A 2019 Retrospective Account. *The Canadian Modern Language Review*, 75(4), 299-307.
- Pennycook, A. (2004). Performativity and Language Studies. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(1), 1-19.
- Piazzoli, E. (2019). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Palgrave.
- Ryan, C. y Marini-Maio, N. (2011). *Dramatic Interactions: Teaching Languages, and Cultures Through Theatre-Theatrical Approaches and Classroom Practices*. Cambridge Scholars.
- Sánchez Asún, R-S, Spinelli, F. y Gazmuri Sanhueza, A. X. (2024). SomoS; Un Proyecto Extracurricular de Microteatro en Español para la Transformación Educativa en el Aprendizaje de Lenguas. *Critical Multilingual Studies*, 11(2), 130-56.
- Santucci, A. (2019). The performative foreign language classroom as a site of creative disruption. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 383-389.
- Santos Sánchez, D. (2010). *Teatro y Enseñanza de Lenguas*. Arcolibros.
- Schwartz, A., Magaña, D., Grammon, D., y Loza, S. (2025). *Aquí se habla: Centering the Local and Personal in Spanish Language Education*. De Gruyter Mouton.
- Schewe, M. (2020). Performative in a nutshell. *Scenario*, 14(1), 110-117.
- Torres Núñez, J.J. (1996). *Nuevos horizontes para el Teatro en la Enseñanza de Idiomas*. Universidad de Almería.
- Vich, V. (2024). Interrumpir la interculturalidad. *Anthropologica*, 42 (52), 222-235. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.202401.008>.
- Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Blackwell.
- Van Dijk, T. (2001). “Multidisciplinary CDA: A plea for diversity”. In Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (1a. ed., pp. 95-120). Sage.
- Zúñiga, M.T. (2004). Corazón de fuego (1989). En: Ramos-García, L.A. & Echávez-Solano, N. (Eds) *María Teresa Zúñiga Norero: Teatro, Memoria y Herencia*, (pp.3-22). Instituto Nacional de Cultura del Perú: Minnesota-Huancayo.
- Zúñiga, M.T. (2018). *Génesis*. Lima: Teatro La Plaza.

Conoce Nuestra Cultura (serie de cuadernillos)¹

Miguel G. Rodríguez Lozano

mgrl62@unam.mx

ORCID: [0000-0002-8825-6451](https://orcid.org/0000-0002-8825-6451)

Instituto de Investigaciones Filológicas
Universidad Nacional Autónoma de México

Desde 2023, el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México inició la publicación de una serie de cuadernillos (cinco hasta el momento) enmarcados en la colección Conoce Nuestra Cultura. Editados en un tamaño de 30 centímetros de largo, con un formato vertical visible gracias a la integración de colores (rosa, blanco, negro), una cuidada edición en el uso de la tipografía y el “aire” necesario para leer, los cinco impresos cumplen con ese primer contacto necesario para el público interesado en el inmenso abanico mexicano que llamamos cultura. La selección de los temas realmente es gratificante. Existe una intención notable por dar a conocer asuntos vinculados con la literatura mexicana. Por una parte, lo relacionado con escritores como Juan Rufo, Fernando del Paso, Ramón López Velarde y Manuel Maples Arce, y, por otra, desde la historia literaria, la especificidad de los efectos de eventos culturales como, por ejemplo, los certámenes poéticos en el periodo novohispano. Sin excepción, los cinco cuadernillos están escritos por especialistas en el tema. Françoise Perus, Andreas Kurz, Mario Murgia, Silvia Pappe y Jessica C. Locke escriben desde la experiencia del saber demostrada en sus variadas investigaciones. Lo que leemos en los cuadernillos no es una repetición de lo ya publicado con anterioridad. Estamos frente a acercamientos que buscan invitar al público lector a sumergirse de nuevo o por primera vez a libros de la talla de *El Llano en llamas*, *Pedro Páramo* o *Noticias del Imperio*, adentrarse en el mundo intelectual de Manuel Maples Arce, recobrar los matices poéticos de la poesía de Ramón López Velarde en inglés, o reconocer la repercusión de los eventos poéticos en una época de compleja construcción,

¹ Perus, F. (2023). *La poética narrativa de Juan Rufo, la literatura mundial y la crítica*. Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros. Kurz, A. (2024). *Noticias del Imperio: la historia como protagonista*. Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros. Murgia, M. (2024). *La música que no cesa. López Velarde en inglés y en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros. Pappe, S. (2024). *Manuel Maples Arce. Proyecciones, distanciamiento*. Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros. C. Locke. (2025). *Certámenes poéticos novohispanos. Historia y actualidad*. Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros.

como la novohispana. En ese sentido, y dada la especificidad de los títulos, los prólogos que acompañan a los cuadernillos, con excepción del de Mario Murguía, se convierten en una entrada para el diálogo. Así, vistos en conjunto, resaltan varios aspectos de la colección con respecto a la propuesta. Cuatro de los títulos se centran en escritores del siglo XX, tres dedicados a la narrativa y un solo poeta. De los cuatro, se diría que son clásicos. Es decir, la idea de cultura de la colección se centra en el canon establecido por la historia literaria, incluso el de *Certámenes poéticos novohispanos* forma parte de la tradición. Los cinco cuadernillos tienen un rasgo que los une: el interés por la recepción de los fenómenos literarios, el qué se ha dicho, aunque sea de manera breve, sobre las obras que se comentan. Por su extensión —no más de 65 páginas, incluida la bibliografía—, quienes escribieron los cuadernillos no generalizan en la propuesta de análisis, sino que se dedican a un aspecto que muestre el valor de cada personalidad literaria y su obra. Todo ello con un rigor metodológico que no puede eludirse.

En el primer cuadernillo, *La poética narrativa de Juan Rulfo, la literatura mundial y la crítica*, Françoise Perus inicia sus reflexiones desde su primera experiencia como académica con la narrativa latinoamericana de los años setenta y su contacto con la obra de Rulfo. Desde aquí señala los modos de acercamiento literario en boga con respecto a la literatura del momento y a las publicaciones del escritor jalisciense, el desconcierto que causa en la crítica literaria la obra rulfiana y cómo la construcción artística propuesta rebasa las formas de conceptualización de entonces. A partir de algunos cuentos de *El Llano en llamas* —“El hombre”, “Luvina”, “En la madrugada” y “La herencia de Matilde Arcángel”— y sin dejar de mencionar la novela *Pedro Páramo*, Perus destaca, desde un análisis preciso y justo, los varios rasgos de la poética de Rulfo que remiten, por ejemplo, a lo oral y lo popular. Desde la visión de la autora, quienes leen la obra rulfiana no pueden evadir su complejidad, por lo que se requieren herramientas teórico-metodológicas que auxilien en su lectura para profundizar en el mundo narrativo sin caer en las reiteraciones de la crítica literaria anterior. En ese sentido, las intuiciones finales de la autora, pistas para profundizar en la obra de Rulfo, como la vinculación con Dostoievski o el interés del escritor jalisciense por los textos de José Ortega y Gasset, provocan un cierre notable.

En ese mismo camino de reflexión sagaz se encuentra *Noticias del Imperio: la historia como protagonista*, texto en el que Andreas Kurz se centra en la tercera novela del escritor Fernando del Paso. Con una atractiva habilidad, en las varias secciones que componen el cuadernillo, el autor logra proponer aspectos relevantes sobre la relación literatura e historia, la novela histórica, la posmodernidad y el entramado ficción e historia. Expone todo esto relacionado con la novela delpasiana para destacar, entre otros puntos, que *Noticias del Imperio* no puede

encasillarse en el género llamado “nueva novela histórica”; más bien, el escritor prolonga la tradición de la novela histórica mexicana decimonónica y pretende una reconciliación entre historia y literatura. Para Kurz, *Noticias del Imperio*, más que novela histórica, es una novela sobre la filosofía de la historia. Aunque polémica, la argumentación se justifica a lo largo del escrito y con reflexiones sobre los personajes de Carlota y Maximiliano mostrados en la novela de Del Paso. A esto hay que agregar las fuentes alemanas utilizadas por Kurz, que ayudan a establecer las pautas de la lectura sobre la novela.

Si en los cuadernillos anteriores los contenidos se centraron en narradores como Juan Rulfo y Fernando del Paso, no sucede así con *La música que no cesa. López Velarde en inglés y en el salón de clases*. En este tercer cuadernillo, Mario Murgia, con una amplia experiencia en docencia y en traducción, da un giro interesante a la propuesta, pues se enfoca en uno de los poetas más suigéneris de la literatura mexicana: Ramón López Velarde. No solo eso, la especificidad que indica el título del trabajo —“en inglés y en el salón de clases”— se distancia abiertamente de los textos anteriores de la colección, pero sin perder el afán de conocimiento de nuestra cultura. En su brevedad (es el cuadernillo con menos páginas), el autor logra interesar en la poesía del escritor zacatecano y sus efectos cuando se trata de la traducción, en específico, en inglés. Entre la teoría de la traducción y las repercusiones posibles de la poesía lopezvelardiana en las distintas versiones traducidas, Murgia consigue que poemas como “El retorno maléfico” o versos de “En las tinieblas húmedas...” resulten sumamente atractivos. Quien guste del fascinante mundo de la traducción se verá envuelto en contextos que no dejan lugar a dudas de la valía e importancia de López Velarde cuando se trata de clásicos.

Esta misma sensación se logra en *Manuel Maples Arce. Proyecciones, distanciamiento*, de Silvia Pappe, quien se aleja de las fases del escritor más conocidas —el iniciador del movimiento estridentista, el poeta, el editor— para adentrarse más en la biografía realmente atrayente del personaje diplomático, aquella que está presente en sus memorias *A la orilla de este río*, *Soberana juventud* y *Mi vida por el mundo*. Lo que se lee a lo largo del cuadernillo es la relación establecida entre el autor-lector-escritor Maples Arce en el contexto de los procesos políticos y sociales que le tocó vivir, y su efecto en la práctica de la escritura, la cual determinó su visión de mundo y su modo de concebir la literatura. Pappe provoca el entusiasmo para volver a una escritura personal y reconocer las inquietudes de quien, con todo, estuvo en el margen de la comunidad literaria de su época.

En el más reciente cuadernillo, *Certámenes poéticos novohispanos. Historia y actualidad*, Jessica C. Locke logra transmitir las sensaciones de lo que era un certamen literario en la época novohispana, sus causas, su trascendencia y el poder de recepción frente a un público que, en su complejidad, participaba en esos even-

tos. Con un amplio conocimiento histórico, social, literario y cultural, la autora distingue los temas del barroquismo y el gongorismo, las relaciones entre iglesia y sociedad, la censura, la trascendencia poética y los festejos en torno a la Inmaculada Concepción de María en el siglo XVII. Acompaña esto con ilustraciones a color que realzan el espacio del hoy llamado centro histórico y que auxilian en la comprensión visual del espacio en el que convivía la sociedad de entonces.

Por lo comentado con anterioridad, no hay duda de que los cinco cuadernillos cumplen con la idea del título de la colección Conoce Nuestra Cultura. La selección de las personalidades literarias y los temas es un acierto, pues se trata de abrir la puerta a quienes habitan un país lleno de matices y contrastes, posible comunidad lectora con interés por acercarse de nuevo o por primera vez a la amplia cultura que sostiene un país como México. En ese sentido, esta colección, en estos primeros títulos, permite reflexionar acerca de dónde venimos y quizás hacia dónde vamos.